A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores(as)

Marissandra Todero

A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores(as)

Marissandra Todero

Dedico este livro a minha família, em especial, a minha filha Joana, e também ao professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira e a todos(as) colegas professores (as) alfabetizadores(as) das classes populares.

Escola é...
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

A escolarização das classes populares é um tema que extrapola a dimensão estritamente pedagógica, tendo em vista o alcance de sua natureza política. Uma sociedade desigual (re)produz um sistema escolar desigual, criando desafios aos segmentos sociais "de baixo". Dessa forma, seguem relevantes as reflexões e ações educacionais que procuram reconhecer a escola pública como um espaço de resistência à injustiça social e, dentro de seus limites, como um *lócus* transformador.

Sem idealizações, mas com a esperança no sentido freireano, está assentada a pesquisa de mestrado que ora se transforma em livro. Com curiosidade, compromisso ético e político e, sobretudo, com competência científica, a Professora Marissandra Todero construiu sua investigação não *sobre*, mas *com* as professoras alfabetizadoras da escola pública.

Reconhecendo-se no ofício da docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que a alfabetização está em evidência, Marissandra mergulhou no cotidiano de uma escola pública estadual na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul. Sustentada em princípios da Educação Popular e no estudo da obra de Paulo Freire, a professora-mestranda foi produzindo uma experiência de pesquisa tipo intervenção pedagógica.

Os mestrados profissionais têm na pesquisa aplicada a sua natureza epistemológica e, assim, estão se constituindo em potentes canais de formação continuada de professores(as), bem como em espaços formativos com alto potencial de inovação pedagógica. Ao pesquisar a alfabetização de crianças observando o recorte de classe social, Marissandra chega à escola pública da rede estadual, o que reveste de originalidade seu estudo, pois as redes municipais têm se destacado nessa etapa formativa a partir dos arranjos legais e previsão orçamentária.

Por meio de observações e entrevistas com as professoras responsáveis pelos anos iniciais da escola, a pesquisa permite conhecermos alguns dilemas, entraves e desafios desse complexo processo de alfabetizar pessoas. Igualmente, é possível

perceber o esforço e o compromisso permanente das profissionais da educação que, cotidianamente, precisam se reinventar.

É inegável o papel social da escola pública em uma sociedade desigual como a brasileira. Mesmo em uma cidade de porte médio como Erechim, a desigualdade social se apresenta de forma contundente, tanto de forma material como simbólica. Inserida em uma região periférica da cidade, com um estigma construído de marginalização no imaginário local, a escola pesquisada é representativa das contradições sociais que permeiam o ambiente escolar.

Tendo consciência do contexto e sensibilidade no trato pessoal, Marissandra buscou entender a realidade da escola e, partindo dela, apresentar possibilidades de formação continuada às alfabetizadoras. Portanto, a pesquisadora não apenas leu Paulo Freire, mas, com absoluta coerência, experienciou e deu vida aos conceitos do campo da educação popular.

Profundamente ancorada no paradigma dialógico, a pesquisadora retornou à escola para apresentar os resultados de sua pesquisa. Tive a enorme satisfação de estar presente neste momento no qual a UFFS, como universidade pública e popular, realizou uma das suas principais missões: contribuir com o desenvolvimento da comunidade e, em especial, com a qualidade da educação básica.

Portanto, nas páginas a seguir as leitoras e os leitores vão se deparar com um texto que está *encharcado* de uma intensa experiência. É uma leitura prazerosa, de um texto objetivo e permeado de uma potência reflexiva e analítica. Com a publicação desse livro, a UFFS e o PPGPE afirmam seu compromisso com a qualidade social da educação brasileira a partir do desenvolvimento regional.

Boa leitura!

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)

Erechim, primavera de 2020.

CAPÍTULO 1

ABRINDO O DIÁLOGO

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 68).

A Educação escolar que faz parte do nosso cotidiano se constituiu, ao longo da história, com muitas lutas, movimentos, conquistas e dificuldades. Neste trabalho, buscamos debater questões acerca da alfabetização das crianças das classes populares na escola pública, refletindo a importância da formação continuada de professores(as) neste processo.

Segundo Freire (1987), os homens são seres do que fazer e seu fazer é ação e reflexão. É práxis. Sendo assim, estamos em constante transformação enquanto seres humanos em constituição. Nesse sentido, as motivações para a realização desta pesquisa partem de minha trajetória acadêmica e profissional, sempre voltada à pesquisa da Educação na perspectiva da Educação Popular; das experiências significativas vivenciadas, voltadas à realidade das classes populares; e também da vivência como professora alfabetizadora e Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) no município de Quatro Irmãos (RS). Desse percurso surge o desejo de aprofundar o conhecimento sobre essa temática, esperando contribuir com a qualificação das ações cotidianas vivenciadas em sala de aula para que contemplem esta realidade.

No Mestrado Profissional em Educação, realizado nos anos de 2015 a 2017, escolhi "A alfabetização na escola pública" como temática da minha pesquisa,

partindo da experiência vivenciada e das reflexões feitas ao longo da trajetória profissional e acadêmica, em diferentes momentos que estive em formação ou na prática cotidiana de sala de aula. Refleti sobre os processos de formação continuada de professores e sobre como a escola pública se faz e se refaz, partindo deste contexto vivido. Na história da educação brasileira, segundo Souza (2008), houve poucas políticas de formação continuada de professores voltadas à alfabetização das crianças oriundas das classes populares. Por isso, investiguei a importância das políticas públicas de formação frente a esta questão, considerando a perspectiva da Educação Popular, percebendo a necessidade de aprofundarmos esta discussão e buscamos contribuir com a reflexão das políticas públicas de formação continuada dos professores, que buscam enfrentar a questão da alfabetização na escola pública em nosso país.

Nesse sentido, a proposta é contribuir com a discussão das políticas públicas de formação continuada, dentre elas o PNAIC, que vem para enfrentar o problema das crianças das classes populares que não conseguem se alfabetizar na escola pública. A pesquisa ocorreu mediante um estudo de caso, em uma escola pública estadual, com uma realidade socioeconômica desfavorecida e que tem um papel importante nessa comunidade.

É deste estudo, portanto, que se origina este livro, o qual se constitui de seis capítulos. O primeiro, **Abrindo o diálogo**, se encarrega de contextualizar e introduzir a temática. No segundo, o que se apresenta está bem explícito e resumido no próprio título, **A Alfabetização, seu contexto histórico e as legislações**. Ou seja, alguns conceitos e um breve panorama histórico sobre a alfabetização, além das legislações acerca da temática em diferentes épocas, desde a década de 1930 até a Constituição de 1988. No terceiro capítulo, **Educação popular na escola pública: desafios para a formação continuada de professores (as)**, são apresentados alguns suportes teóricos que nos levam a compreender a Educação Popular no contexto da escola pública pensando-a como um espaço de experiências significativas de participação, diálogo e reflexão com os sujeitos que almejam a emancipação. No quarto capítulo, **Professoras e sua ação pedagógica no cotidiano escolar**, apresentam-se os dados da pesquisa relatada neste livro, que se realizou numa escola pública, situada em um bairro periférico de Erechim, que atende os filhos dos trabalhadores dessa comunidade. Trata-se vivências cotidianas no espaço escolar, práticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras, das suas falas, da participação nos diferentes momentos escolares, na observação das práticas

em sala de aula, dos dados coletados e de sua análise. As **Considerações Finais** constituem o sexto e último capítulo, no qual, obviamente, ocorre o fechamento do que se discutiu até então, destacando-se os principais aspectos e procurando apresentar uma proposta de intervenção para enriquecer o processo formativo das professoras alfabetizadoras.

CAPÍTULO 2

A ALFABETIZAÇÃO, SEU CONTEXTO HISTÓRICO E AS LEGISLAÇÕES

A alfabetização é um processo importante no desenvolvimento de todas as pessoas. Saber ler e escrever tem sua complexidade, pois diversos fatores influenciam neste percurso. Neste capítulo, vamos fazer um breve panorama histórico sobre a alfabetização, rever as legislações que permearam este contexto e elencar alguns conceitos sobre a alfabetização. Findamos esta parte com a apresentação dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa aqui apresentada, fazendo uma breve contextualização da escola estudada.

2.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

O contexto de formação da sociedade brasileira se constituiu por meio da exploração do território pelos portugueses e espanhóis, culminando no extermínio de muitos índios. Nesse contexto histórico, o Brasil se formou sobre o pilar da dominação, autoridade e opressão aos menos favorecidos que nem sempre tiveram acesso à educação formal. Em nosso país, a escola pública vem se construindo com o passar dos anos. Inicialmente, no Brasil Republicano, eram poucos os cidadãos que tinham direito à educação, pois ela não era entendida como uma necessidade e não se pensava em políticas públicas enquanto ações do Estado.

Segundo Paiva (2003), com a chegada dos primeiros jesuítas (1549) encarregados pela Coroa Portuguesa de catequizar os indígenas e difundir os padrões cristãos da civilização ocidental, uma nova política colonizadora se instituiu no Brasil, a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução. Os jesuítas começaram a organizar classes de "ler e escrever" destinadas às crianças, alfabetização e introdução da língua portuguesa. Esse foi o meio eficaz de preparar novas gerações de alienados que teriam forte influência sobre os adultos, pois assim, a colonização portuguesa estaria protegida dos ataques indígenas.

As escolas de "ler e escrever" se multiplicaram; o ensino era destinado à profissionalização, ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, dando pouca importância à leitura e à escrita. Assim, o analfabetismo se estendia sobre boa parte da população, inclusive à alta nobreza e à família real. Com o regime escravagista, os negros também foram catequizados, combatendo o culto aos deuses africanos, sem acesso ao sistema formal de ensino, sua instrução ocorria por meio da educação à prática da moral e da fé católica.

Conforme Paiva (2003), os jesuítas não foram os únicos religiosos a se dedicarem à educação no Brasil. Os franciscanos também se preocuparam com a conversão dos indígenas e o ensino de trabalhos manuais. Todo o ensino foi entregue aos religiosos, especialmente aos membros da Companhia de Jesus. Segundo o autor, em 28 de junho de 1759, é promulgada a Reforma de Pombal, realizada por meio de um alvará que fechava as escolas Jesuíticas de Portugal e de todas as suas colônias. A língua portuguesa e a religião católica estavam consolidadas na sociedade, também para os indígenas e os escravos. Expulsos os jesuítas, houve uma grande regressão do ensino que atingiu fundamentalmente as elites, que tinham dificuldades de encontrar professores para desenvolver essa atividade. Nessa situação, o Brasil iniciava o século XIX com um sistema educacional inexistente. E, com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, esta situação educacional sofreu mudanças. Tornou-se necessária a organização do sistema de ensino. Foram criados os primeiros cursos de nível superior nos quais as elites recebiam aulas particulares, em casa. Em relação ao ensino popular, poucos avanços ocorreram (PAIVA, 2003).

Com a Independência (1822), novas preocupações quanto à educação vieram à tona. A instrução elementar ganhou mais atenção em função dos brasileiros participarem nas atividades do Império. Logo se instalou a Assembleia Constituinte, na qual os membros começaram a debater o problema do ensino. Houve

a criação de uma comissão para elaborar um plano de educação primária e um projeto de estímulo a brasileiros para elaborar um "tratado completo de educação". Após muito debate, de acordo com Paiva (2003), foi fechada a constituinte com duas leis. A primeira (20.10.1823), que eliminava do estado o privilégio de fornecer a educação e a segunda (1824), a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Essas decisões afetaram pouco o ensino elementar. A lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias, mantidas pelo governo central. Mesmo assim, o sistema econômico social da época não favorecia a escolarização do povo. Boa parte da população estava excluída de qualquer participação de caráter educativo formal que viesse a instruí-los.

No segundo Império, houve progresso na instrução popular oferecida pelo Município Neutro[1] com algumas preocupações quanto à educação de adultos desfavorecidos. A composição da população brasileira foi se constituindo com grandes diferenças no deslocamento do eixo econômico do país do Norte-Nordeste para o Centro-Sul em busca de trabalho e melhores condições de vida. Além disso, o governo central estimulou a colonização dos estados do Sul – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná – por imigrantes europeus, que foi intensificada em 1871.

Com esse deslocamento econômico para o Centro-Sul do Brasil, o desenvolvimento dos sistemas educativos foi influenciado pelos imigrantes, que viam na educação escolar um papel fundamental para a ascensão social, criando um clima de respeito à instrução. Com a industrialização, foram surgindo novas necessidades e uma ampliação do sistema de ensino era necessária para contemplar essa nova realidade social.

As escolas normais foram surgindo em quase todas as províncias. A primeira foi em 1835, no Rio de Janeiro. Essas escolas serviram como referência de normalização das práticas educativas, formação e instrução profissional de novos professores, considerados aptos ao exercício do magistério.

Para Paiva (2003), no Município da Corte, com a administração direta do governo central, foi prevista a instrução primária, visando "satisfazer as necessidades sociais". A reforma Leôncio de Carvalho, base do parecer de Rui Barbosa em 1878, considerava obrigatório o ensino de 7 a 14 anos, eliminando a proibição

1 Município Neutro – era a designação do atual município do Rio de Janeiro por ser a capital do país à época e pela educação ser de responsabilidade do governo central.

para os escravos. A instrução popular no Brasil se desenvolveu de forma muito desigual, com nítidas diferenças regionais, devido aos povos que iam se estabelecendo. Rui Barbosa afirmava que de nada adiantam leis para gerar a grandeza econômica do país se não partirem da instrução popular. Seu documento é o mais importante relativo à educação de todo o Império. Ele se preocupa com a melhoria significativa do ensino e com o analfabetismo da população na restrição ao voto. No desenrolar da história da Educação Popular no Brasil, o financiamento das atividades educativas gerou o atraso do ensino público.

O fim da Monarquia e o início da República trouxeram modificações na composição da sociedade brasileira. Foi na República Velha que houve crescimento do ensino observado na primeira metade, especialmente na região Centro-Sul, onde o desenvolvimento estava mais acelerado do que no restante do país. Com a Proclamação da República, novamente veio à tona o problema da instrução popular, do saber ler e escrever e da restrição ao voto. Para Rui Barbosa, esta restrição seria um estímulo para a população buscar sua instrução, a fim de viabilizar a representação, a alfabetização e a busca de novas oportunidades de trabalho. A instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes. Segundo Souza (2008, p. 54-55), "Por volta de 1890, o analfabetismo atingia 85% da população do país, por isso, a alfabetização das crianças e, também dos adultos, encontrava-se no cerne dos problemas de consolidação da nascente República".

Pouco antes da 1ª Guerra – 1912 – Augusto Lima[2] considerava que era necessário instruir o povo para que se tivesse uma democracia e afirmava que a instrução popular era tudo nos regimes em que o elemento popular concorria como fator de ordem política. A partir da Guerra, os movimentos em favor da Educação Popular se intensificaram. Em 1924, surge a Associação Brasileira de

2 Antônio Augusto de Lima nasceu em Congonhas de Sabará (atual Nova Lima), em Minas Gerais. Foi presidente do Estado de Minas, em 1891. Além de político foi jornalista, poeta, magistrado, jurista e professor. Na Câmara, o nome de Augusto de Lima aparece relatando e assinando pareceres na Comissão de Diplomacia e Tratados, de que foi membro, notadamente de 1910-1913 e de 1920-1923. Em 1934, foi eleito para a Assembleia Constituinte, e dela fazia parte, quando teve de submeter-se a uma cirurgia, e recolheu-se à Casa de Saúde de São José, no Rio de Janeiro, onde veio a falecer. É um dos grandes poetas de índole filosófica na literatura brasileira. Disponível em: http://www.academia.org.br/academicos/augusto-de-lima/biografia. Acesso em: 26 maio 2016. Fernando de Azevedo (1894-1974) nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, no dia 2 de abril de 1894, foi um educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Foi um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia novos ideais de educação e estabelecia diretrizes para uma nova política educacional. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo/. Acesso em: 27 maio 2017.

Educação (ABE) que, segundo Lins e Silva (2009), tinha o propósito de debater sobre a educação reunindo educadores de todo o país, por meio de diversas Conferências Nacionais de Educação. Na IV Conferência Nacional de Educação, segundo Cunha (s.d.), que ocorreu no Rio de Janeiro em 1931, a temática foi: grandes diretrizes para a Educação Popular. Em 1932, constituiu-se um dos acontecimentos históricos da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo . Ao longo do tempo a ABE se constituiu como uma referência da História da Educação no Brasil, influenciando na elaboração de leis, diretrizes e planos da educação nacional. O problema do analfabetismo e a falta de acesso à escola no Brasil sempre foi grande, ao longo de todo o período da Monarquia e República, até a Constituição Federal (CF) de 1988, que veio para garantir muitos direitos ao povo, entre eles, o acesso à educação. Muito pouco era tratado a respeito do assunto, apesar de terem sido criadas legislações específicas a respeito da educação, que serão abordadas no decorrer deste texto. Segundo o documento *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa* do Brasil (2012), um dos grandes problemas estruturais do país após a democratização do acesso à escola é a alfabetização das crianças das classes populares na escola pública e o enfrentamento desta realidade, buscando o desenvolvimento das aprendizagens de todas as crianças.

No Brasil, o Governo Federal tem se dedicado e investido em Educação, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior e Técnico, como uma política pública. Podemos visualizar a prática dessa política por meio das infraestruturas hoje existentes, na abertura de Institutos ou Universidades, na construção de creches e escolas, nas mais diversas bolsas de estudo para a qualificação, ingresso e permanência no Ensino Superior.

Atualmente, estamos passando por um momento delicado em grande parte dos serviços públicos em função das contradições existentes em nosso país. Esperançosos, buscamos, em breve, superar este momento que estamos vivendo com uma consciência mais crítica em relação às decisões que se apresentam.

2.2 LEGISLAÇÕES

Nosso país possuiu várias legislações no tocante à educação no decorrer de sua história. As Leis Orgânicas tiveram uma grande influência da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e nessas, foi previsto o Ensino Regular, direcionado aos interesses capitalistas na busca do desenvolvimento do país, preparando a população para ser mão de obra com cursos técnicos. A partir da década de 1930, houve uma maior institucionalização com a criação do Ministério da Educação e Cultura, criado juntamente com o Ministério da Saúde e que teve como primeiro-ministro Francisco Campos. Na era Vargas, com o governo provisório, algumas "reformas" aconteceram e o segundo ministro dessa pasta foi Gustavo Capanema. Aí surgiram os primeiros documentos como organização nacional da educação, implementada no final do Estado Novo[3], sem muitos investimentos.

A Constituição Federal – de 1934 – teve uma parte dedicada à Educação e à Cultura como um direito de todos e que deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, tendo em recursos financeiros, um percentual mínimo de 20% para a manutenção e desenvolvimento do sistema educativo. A Educação no Brasil começa nessas condições, a adequação dos espaços e o reconhecimento social da figura do professor, que até então não existia, mesmo que fossem atribuídos salários miseráveis, em função da compreensão de que a professora seria uma extensão da maternidade.

Em 1946, a nova CF prevê, no Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, organiza os princípios a serem seguidos e retoma a questão do financiamento (BRASIL, 1946). Com o final da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil precisa investir mais para se modernizar e o mundo se divide em dois blocos: capitalista e socialista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 é o primeiro documento que define e regulariza a organização de toda a educação brasileira, com base nos princípios presentes na Constituição. No início dos anos 60, com

---

3 Estado Novo – foi em 1937 que Getúlio Vargas teve os motivos que esperava contra as radicalizações da esquerda e da direita para dar um golpe de estado, assim chamado de Estado Novo. Contrariou os interesses dos latifundiários, mas agradou a burguesia. Possuiu o apoio das forças armadas que possibilitou a Getúlio Vargas amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do estado que a Revolução de 1930 reivindicava, de acordo com Romanelli (1986, p. 50).

base nessa realidade histórica, Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora, por meio do diálogo, com perspectiva de emancipar os sujeitos. Para tal, apresenta um modelo de educação que seja crítico, que construa junto com o povo as possibilidades de decisão coletiva, partindo dos interesses dos grupos populares. Uma Educação Popular comprometida com os anseios de todo o povo.

A LDB de 1961 "já nasce velha", com o Golpe Militar[4] de 1964, seguida por uma versão em 1971, afinada com o novo movimento do país. Surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Programa do Livro Didático – 1972 – e o Magistério como 2º Grau técnico. Muitas universidades surgiram nessa época, havendo uma expansão do ensino superior, com limites de vagas selecionados por meio de vestibular e ensino técnico no país. O ensino era obrigatório dos 7 aos 14 anos e as políticas públicas estavam atreladas a essa faixa etária. Como aspectos positivos da influência militar no campo educacional estão aspectos relativos ao planejamento e à metodologia.

A redemocratização do Brasil, segundo Abrucio (2010), ocorreu com a CF de 1988, na qual o Estado assume para si a centralidade de legislar sobre a educação, com novas formas de organizar as políticas públicas. Nesse documento, a educação é um direito garantido no Art. 6º, que diz que a educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Nesse sentido, não é um favor do Estado para as pessoas e sim, deve ser entendida como um direito.

O Art. 205 da Constituição afirma que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Sendo assim, a Educação é dever do Estado e direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção. Aqui também fica determinado que a família tem deveres (os pais e mães, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola) e

---

4 Golpe Militar – no governo de João Goulart, Jango, que era herdeiro político de Getúlio Vargas, herdou-lhe a duplicidade da ação em face da ação da esquerda e da direita. Durante seu governo, pela primeira vez as esquerdas tiveram um papel importante. Os velhos interesses latifundiários e da burguesia temiam a política de massas de Jango, que não possuía apoio das forças armadas, as bases populares de seu governo não eram sólidas, as esquerdas estavam descontentes com sua atuação dúbia. Sua tomada de posição pró-esquerda, não conseguiu salvá-lo em 31 de março de 1964. O Golpe Militar foi a tomada do poder pelos Militares durante o período de 1964 até 1985, de acordo com Romanelli (1986, p. 53).

que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania.

A LDB 9394/96 instaura um regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, com parâmetros nacionais buscando combater as desigualdades. Os artigos 2º e 3º determinam:

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
>
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
>
> IX - garantia de padrão de qualidade;
>
> X - valorização da experiência extraescolar;
>
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
>
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC)[5], o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi implantado em 1º de janeiro de 1998 e consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, aprofundando a municipalização do ensino fundamental. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Esse fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos.

---

5 Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm. Acesso em: 18 abr. 2016.

O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas deverão estar previstas no orçamento e a execução contabilizada de forma específica.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[6] prevê a universalização do ensino médio à educação infantil, contemplando toda a Educação Básica. Até chegarmos à legislação que conhecemos hoje, muitos caminhos foram trilhados.

2.3 ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS

No campo da Educação, muitos estudiosos têm se dedicado a estudar os processos de desenvolvimento da alfabetização e os enfoques teóricos que norteiam estas práticas, buscando uma alfabetização vinculada ao letramento, leitura da palavra e de mundo que rodeia o universo das crianças.

A alfabetização, por mais que muitas vezes seja compreendida para acontecer na escola, começa muito antes disso. As leituras de mundo que a criança faz nas relações que estabelece no contexto em que vive, constituem conhecimentos, sentidos e significados próprios. Conforme Luria (1992), quando a criança chega à escola, ela possui conhecimentos, habilidades e destrezas que facilitarão o processo de aprendizagem. É como se fosse uma pré-história da escrita da criança, em que ela desenvolve técnicas primitivas, semelhantes à escrita, que desempenham

6 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao. Acesso em: 18 abr. 2016.

funções parecidas, mas que são superadas assim que a escola lhe apresenta um conjunto de códigos, culturalmente elaborados: o alfabeto.

Segundo Morais (2014), a conceitualização de alfabetização foi sendo aprimorada ao longo do tempo. Até a primeira metade do século passado, era considerado alfabetizado quem soubesse escrever seu nome. Nos dias atuais, os recém-alfabetizados devem possuir as habilidades necessárias para ler e compreender pequenos textos de diferentes gêneros, além de produzi-los. Assim, a alfabetização está voltada à função social da escrita. De acordo com Soares (2010), há uma nova perspectiva de trabalho a ser realizado com as crianças: a do letramento, que começa ser conhecida no Brasil no final do século XX.

Segundo Soares (2010), o significado da palavra letramento vem do inglês literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Nesse conceito, está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o sujeito que aprenda a usá-la. Para que este processo aconteça, enquanto professores alfabetizadores, precisamos buscar, por meio do planejamento, que a aprendizagem das crianças ocorra não de forma mecânica e linear, mas considerando seus diferentes processos de constituição do conhecimento e as características individuais que compõem o grupo.

A prática cotidiana de nossas salas de aula apresenta diferentes metodologias que são utilizadas para que as crianças aprendam. Paim (2014, p. 3) explica:

> O processo de alfabetização não se restringe ao aprendizado da leitura e escrita mecânica quando se adquire uma tecnologia de codificar e decodificar a escrita, mais ainda, que esta conquista superficial não é suficiente na sociedade de hoje. O desafio, portanto, se coloca aos professores alfabetizadores, que necessitam desenvolver práticas de leitura e escrita em sala de aula na perspectiva do letramento.

O desafio apresenta-se, segundo Soares (2010), entendendo o alfabetizar com seu significado social, do mundo que a rodeia, por meio da leitura e da escrita, emancipando os sujeitos. Nesse sentido, o professor alfabetizador, por meio de seu estímulo e intervenção pedagógica, faz com que sua prática seja carregada de sentido e significado, pois parte de situações concretas para que aconteça esta apropriação do conhecimento.

Ao citar Paulo Freire, Borges (2010, p. 31) nos instiga a refletir sobre as âncoras de uma educação crítica:

> - A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica.
> - Os (as) alfabetizandos (as) são sujeitos do e no processo de alfabetização.
> - A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas.
> - Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.
> - O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.
> - Leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos (as) alfabetizandos (as).

Para Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto, alfabetizar, de acordo com as âncoras acima, é conscientizar, é emancipar os sujeitos por meio da dialogicidade. No Brasil, conforme Brandão (2012), diversos documentos oficiais enfatizam a importância da escola pública e as sucessivas campanhas e movimentos de alfabetização, ao longo da história.

Na década de 1960, uma experiência de Educação Popular que ganhou destaque foi justamente por meio do pernambucano Paulo Freire que, a partir dos círculos de cultura, muito ligados à educação libertadora da Igreja Católica, começou a desenvolver o seu método de alfabetização. *O Governo* Federal, depois destas experiências de alfabetização de adultos, considerando os altos índices de analfabetismo do país, organizou no início de 1964, uma Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada por Paulo Freire, mas que, com o Golpe Militar, não se efetivou.

Em sua obra *O que é método Paulo Freire*, Brandão (2013) descreve como foi possível a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, partindo da mobilização e movimentos de diversos educadores, educandos, professores e profissionais de outras áreas que ressignificavam as palavras: Educação Popular e *Cultura Popular*. O autor explica que o método é construído coletivamente, dentro dos círculos de cultura, no movimento do povo, nas relações estabelecidas entre os sujeitos e no diálogo, nas trocas que acontecem e que ensinam. A alfabetização ocorre por meio do diálogo coletivo, nas trocas sobre a vida, o trabalho, a família, o mundo

em que estão inseridos, buscando ver e compreender melhor, dizendo a sua palavra, seu universo vocabular e refletindo sobre ela, momento no qual os sujeitos são partes desse processo. Desse processo surgem as palavras geradoras, que são significativas ao grupo. Partindo das palavras geradoras e problematizando-as criticamente, os educandos vão estabelecendo relações entre suas vivências e a palavra escolhida. Por isso, não se trata de memorização, mas, de observar e criar novos fonemas, palavras e famílias silábicas que são construídas, a partir da palavra que tem significado importante para o grupo (BRANDÃO, 2013).

Neste método freireano, as pessoas participam, se expressam e são incentivadas a dizer a sua palavra, partindo de onde "seus pés pisam". Mas não ficam somente nessas palavras, fazem relações com o mundo ao qual pertencem, não sendo nada imposto, mas sim, uma construção coletiva construída durante o processo. Nesse sentido, o professor tem o importante papel de norteador do processo, refletindo e (re)criando novas possibilidades em sua prática cotidiana, em sua ação pedagógica popular. Lembramos que o método freireano de alfabetização, nos anos de 1960, foi pontualmente utilizado para os adultos. Nos anos que passaram, muitas leituras e releituras desse método foram feitas, inclusive, para o uso com crianças.

O processo de alfabetização é desafiador, pois, pensado de forma crítica, isto é, incluindo a perspectiva do letramento e da leitura de mundo, entendendo e construindo significado da função da escrita e sua representatividade no meio social, exige uma ruptura de paradigmas. Rupturas estas que necessitam que a escola pública e especialmente os professores estejam constantemente em formação.

Na sequência, vamos aprofundar nossa compreensão sobre a Educação Popular na escola pública e os desafios que nos apresenta para a formação continuada de professores(as) no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

Neste capítulo, procuramos trazer alguns suportes teóricos que nos levam a compreender a Educação Popular no contexto da escola pública pensando essa como um espaço de experiências significativas de participação, diálogo e reflexão com os sujeitos que almejam a emancipação.

Apresentamos na reflexão a seguir, alguns princípios da Educação Popular e o desafio que essa tem ao estar presente nas ações educativas, no cotidiano da escola pública, considerando, neste processo, a necessidade da formação contínua dos(as) professores(as) que nela atuam.

3.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular parte da problematização e do diálogo sobre a cultura popular e os saberes vivenciados pelo povo, buscando a emancipação dos sujeitos, por meio de uma compreensão crítica de sua realidade. Pensando assim, buscamos uma aproximação da escola pública da concepção de Educação Popular enquanto base dos movimentos sociais que buscam a emancipação dos

oprimidos. Para esse fim, apresentamos os princípios da Educação Popular, segundo Zitkoski (2000, p. 43-44):

> 1. Educação Popular vem a ser todo o trabalho de base, orientado e organizado com clareza da diferenciação de classes existente na estrutura da sociedade; 2. Educação Popular é entendida como todas as ações voltadas à realidade das classes trabalhadoras, como objetivo de organizá-las política e socialmente; 3. Educação Popular é a atuação consciente da classe trabalhadora na luta em defesa de seus direitos; também considera-se como Educação Popular a participação política e solidária dos sindicatos e associações em outros movimentos populares mobilizatórios; 4. Educação Popular é um processo educativo que liberta o homem em todos os sentidos, conscientiza e promove a participação social e política; é aquela educação que se refere à prática; é a educação política dos trabalhadores, que prepara o trabalhador para lutar por seus direitos e pela transformação da sociedade; 5. A Educação Popular volta-se à realidade do povo, por isso, trabalha com os fatos concretos do cotidiano, como base para superar as situações limite que oprimem as pessoas, conhecendo-as, vendo o porquê das mesmas e discutindo estratégias de ação política para transpô-las; 6. Educação Popular é o ato de educar o cidadão com uma pedagogia que o leve a pensar por si próprio e que possibilite a construção da sociedade emancipada; 7. A Educação Popular requer um trabalho de *conscientização* que se realiza a partir do nível sociocultural em que os educandos se encontram, permitindo a identificação das diferenças e contradições sociais e, sobretudo, compreendendo que há leituras diferentes de acordo com o ponto de vista de cada classe social; 8. Educação Popular é uma educação vivenciada pelo povo através de seus saberes, que devem ser problematizados pra atingir, por meio do diálogo, a organização das classes populares na luta por direitos iguais para todos; 9. A Educação Popular está articulada diretamente com os movimentos sociais para potencializar o projeto de transformação social. Ela é, desse modo, o caminho para organizar a sociedade civil e recriar as estruturas sociais vigentes à luz dos princípios democráticos e de justiça social.

Considerando os princípios da Educação Popular descritos anteriormente frente ao contexto real vivido, a libertação dos oprimidos é uma utopia que se continua buscando por meio da educação dos populares. Para este entendimento, Freire (1996) destaca a importância do educador nas classes populares. Ele expõe, em *Pedagogia da autonomia*, que "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 52). E continua, "aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (p. 77).

Portanto, o educador comprometido com esta realidade busca, em sua sala de aula, a constituição de sujeitos conscientizados de seu papel, capazes de intervir no mundo, de questionar, de romper com as injustiças sociais.

As ações educativas realizadas pelos educadores precisam considerar a realidade histórica na qual estão inseridos, criticamente e reflexivamente. Essa é uma característica importante a ser considerada nas escolas públicas brasileiras, em meio a um país tão grandioso em dimensões e, ao mesmo tempo, com diferenças culturais regionais tão acentuadas.

Em seguida, a nossa reflexão transitará pelas características que nortearam a escola pública no Brasil ao longo da história.

3.2 A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A escola pública no contexto brasileiro foi marcada por um modelo socioeconômico elitizado e excludente ao longo da história. Boa parte da população nunca teve, ou pouco teve acesso aos processos educativos. Este caminho escolar, muitas vezes tortuoso, é a única esperança de muitos sujeitos que buscam por meio da educação, melhorar suas condições de trabalho e de vida.

É na escola que muitas relações são estabelecidas, criadas e recriadas. Porém, este não é o único espaço de aprendizagem. Aprendemos, segundo Freire (1996), durante toda a vida. Gadotti (2010) afirma que Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava a forma deste espaço educativo com seus processos burocráticos e conservadores. Escola é lugar de encontro, de transformação, de debate, de conversa e não somente de estudo.

A escola pública é espaço de construção de conhecimento, de resgate dos saberes populares, de troca, de participação e de novas experiências vivenciadas, que visam à constituição de sujeitos históricos. Esse espaço, político e pedagogicamente organizado, precisa ser de qualidade para todos os brasileiros. Segundo Vale (2001), esta qualidade da escola pública está relacionada com a vida das pessoas, com a função social que a escola tem na transformação da sociedade.

Conforme Vale (2001, p. 56),

> A escola pública popular não é aquela a que todos têm acesso apenas. A extensão da escola para todos não garante seu caráter popular, basta lembrarmos que esse foi um dos princípios defendidos pela escola pública burguesa – a universalidade do ensino. A escola pública popular está ligada, portanto, à luta desses segmentos por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social.

Sendo assim, a escola pública popular tem um papel fundamental na comunidade onde está inserida, ao longo da caminhada histórica, transformando indivíduos em sujeitos emancipados e atores sociais de sua história. Para Gadotti (2007, p. 40), "a escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela". O desenvolvimento de uma sociedade, de qualquer país do mundo, só é possível com uma boa escola pública, da qual a grande maioria dos cidadãos faz parte, buscando a libertação e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, muitos são os desafios da Educação Popular na Escola Pública. Então, vamos refletir sobre alguns desses aspectos a seguir.

3.3 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

Para que seja possível tecer considerações a respeito do conceito de educação voltada às classes populares, é necessário termos em mente o que afirma Freire (1987): a educação é um ato político e, portanto, o educador necessita possuir a plena consciência de sua posição frente ao mundo em que vive.

Segundo Romão (2010, p. 134),

> Na perspectiva do educador pernambucano, a educação é também dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo de cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. E, ao contrário "da educação bancária", o (a) educador (a) não é a mediação entre o conhecimento e o (a) educando (a), porque nela, quem faz a mediação – no sentido de transformação do imediato em mediato – é o (a) próprio educando.

Nessa relação estabelecida entre os sujeitos, educando, educador e o mundo, dentro de uma perspectiva dialógico-dialética, a educação se constitui como

instrumento de conscientização, libertação e emancipação. Para Goldar (2014), a Educação Popular se faz no movimento, na luta, na ação dos diferentes movimentos sociais. O popular é compreendido como o lugar político que o sujeito ocupa nas relações que estabelece nos processos educativos que está inserido. A autora também chama a atenção para a relação dialética entre o sujeito e o mundo na busca da transformação, a partir de uma perspectiva emancipatória.

Sendo assim, não bastam simples discursos de libertação, de conscientização, de emancipação, se não possuirmos plena clareza de nossos objetivos, pois, como nos afirma Pereira (2015, p. 42), "Dessa forma, é possível termos como estratégia política a busca pela emancipação das classes populares a partir de uma educação como prática de liberdade, na qual o desvelamento da realidade se apresenta como possibilidade de mudança".

Compreender, portanto, a realidade a partir da qual estamos inseridos é fundamental para que possamos desenvolver uma educação voltada à libertação e à emancipação dos sujeitos. Necessitamos compreender o contexto em que estamos inseridos para, somente a partir daí, buscarmos a emancipação dos populares. Esse processo não ocorre por acaso, pelo contrário, como nos afirma Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 35): "A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos".

Libertar-se da condição de oprimido não ocorre de maneira simples ou mágica. Libertar-se, emancipar-se, exige refletir sobre sua condição, estar pré-disposto a agir e transformar a realidade em que está inserido. Passando, muitas vezes, por rupturas doloridas, e processos de conscientização e construção de sua própria história, para que a emancipação aconteça.

Como professores(as), em nossas práticas cotidianas em sala de aula, podemos estar reforçando e reproduzindo a condição de oprimidos, de desigualdade ou, por meio do nosso compromisso com a educação na ação reflexiva, buscamos promover a emancipação dos educandos. Para Freire (1087, p. 53), "a ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é uma doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça".

Freire procura sempre nos alertar para a importância do educador como um agente político transformador desta realidade. O educador deve trabalhar sempre junto com seus educandos, construindo o processo educativo, partindo da realidade vivida. Nestas relações estabelecidas, educador e educandos são sujeitos deste processo: "Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos do ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento" (FREIRE, 1987, p. 56). Assim, entendemos a alfabetização como parte deste processo educativo de emancipação dos sujeitos, de maneira crítica e de profunda humanização.

Atualmente, o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade, tanto no cotidiano das salas de aula, no cuidado e organização das empresas, no aprendizado de um instrumento musical ou na formação de novos profissionais, entre outras possibilidades. É ele quem propõe boas condições para o processo de aprendizagens significativas e a conquista de novos conhecimentos aos educandos.

Para Brandão (2012), durante quase toda história da humanidade, nos povos longínquos, nas mais diferentes maneiras, nas sociedades tribais, a prática pedagógica estava presente nos diversos modos que os povos viviam, trocavam e transmitiam seus conhecimentos, sua cultura. Todos sabiam e, entre si, se ensinavam e aprendiam nas coisas simples do cotidiano para a subsistência ou nos ritos sagrados e solenes. Nesse contexto, a Educação Popular tinha suas primeiras manifestações.

Na troca de conhecimentos, de acordo com o mesmo autor, na divisão dos saberes, nos saberes das comunidades, ao longo dos milênios, a história humana foi se constituindo permeada de "saber popular", em que uns aprendiam com os outros, para o exercício dos seus trabalhos. Paludo (2010) relata que a Educação Popular foi marcada pela busca por melhores condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades, que são marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade. Podemos destacar, entre as Revoluções as Liberais Modernas e a Revolução Francesa, que, na luta pela liberdade, igualdade e fraternidade, os setores populares estavam envolvidos. O autor, nesse sentido, afirma:

> É nesse período histórico que começam as críticas radicais ao novo modo de produção, poder político e visão social de mundo que emergiam e que é fecundizada a luta dos movimentos reivindicatórios, de contestação, de libertação e de busca pelo poder político do século XX. No bojo desses processos, ideários e prática de educação estiveram presentes e a discussão do para que e qual a educação do/para o povo foi, de um lado, motivo de acaloradas discussões pelos intelectuais, políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais e, de outro, presença nos movimentos sociais concretos (PALUDO, 2010, p. 140).

Com o fim da II Guerra Mundial, e a intensificação da industrialização e a urbanização, surgiu a necessidade da alfabetização dos adultos a fim de estarem aptos para o trabalho. Na década de 1940, inúmeros movimentos e programas surgiram para tentar erradicar o analfabetismo, porém com pouco sucesso no trabalho desenvolvido.

A Educação Popular de matriz freireana tem sua origem na América Latina e no Brasil por volta dos anos 1960, na luta do povo, dos movimentos sociais em busca de melhores condições de vida, na ruptura das desigualdades sociais e afirmação das diferentes culturas. De acordo com Brandão (2012), a Educação Popular parte do saber, da cultura popular e seus significados, na participação dos sujeitos populares e nas relações estabelecidas pelo educador no seu fazer pedagógico que visa à compreensão do contexto das classes populares.

A Educação Popular surge, segundo Brandão (2012, p. 90-91),

> [...] dos movimentos e centros de cultura popular: *movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular*. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a *Campanha Nacional de Alfabetização*), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi à conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.

A Educação Popular[1] busca um trabalho político com o povo, seguindo as ações pedagógicas voltadas ao seu interesse e projetos da classe trabalhadora. Segundo Paludo, Machado e Silva (2012), a Educação Popular está sendo compreendida como a que se compromete com os interesses das classes trabalhadoras, que busca uma educação/escola que rompe com a lógica do mercado, com esta estrutura de desigualdade, e possibilita a eles construir com esperança uma escola com processos transformadores em nossa sociedade.

Ao longo da história da educação brasileira, marcada por situações de movimento, tensão e lutas, a Educação Popular se fez presente na escola pública. Esteban (2007, p. 1-2) salienta que os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de garantir a permanência dos alunos não representam o compromisso com a Educação Popular.

Em meio aos distintos contextos nos quais as práticas educativas acontecem, o espaço da escola pública é rico e desafiador. Rico em suas características que nos permitem explorar as experiências reais vividas pelos educandos e suas famílias, e desafiador por estar diretamente neste enfrentamento das demandas deste contexto do qual é parte.

Vale (2001), em sua obra *Educação Popular na Escola Pública*, destaca que a ação educativa comprometida com as classes populares deve acontecer na escola pública, pois é função da escola, enquanto prática social e também política, estar ligada à concepção de vida e à história das pessoas. Uma escola pública popular, segundo o autor, é, portanto, aquela que está comprometida com a transformação dos populares em sujeitos da história, lutando por sonhos coletivos e mudança social.

Assim, a escola tem papel fundamental na busca do desenvolvimento do diálogo e da consciência crítica dos sujeitos, enquanto possibilidade concreta de emancipação. Nesse sentido, Vale (2001, p. 61) entende que:

> [...] A educação pública popular, como toda prática social, está submetida a limites, e esses limites são de toda a ordem: são sociais, políticos, econômicos, ideológicos, enfim, são limites históricos. Sendo histórica e estando submetida a

---

1 A Educação Popular possui várias vertentes. Neste trabalho, partindo da leitura crítica da realidade e comprometida por um projeto de sociedade, minha postura se ampara na vertente histórica dos anos 60 no Brasil e na América Latina partindo das experiências vivenciadas nos movimentos sociais, comprometida com os saberes e sujeitos históricos.

> limites, toda prática se dá num espaço que, sendo social, é um espaço histórico, um espaço político e contraditoriamente um espaço gerador de possibilidades.

São nos limites que a educação pública popular enfrenta cotidianamente, que surgem as possibilidades de mudanças, as lutas e a organização deste espaço educativo como um coletivo de aprendizagens e ação. A escola é um espaço de transformação e de alimentar esperanças. Pensando assim, para Caldart *et al.* (2013, p. 174),

> A escola assume a *gestão democrática* como um dos alicerces ou como elemento básico da configuração do seu funcionamento e que integra a sua organização curricular. A gestão é compreendida como forma de organização da coletividade escolar, em que estudantes e educadores passam a ser os próprios construtores e gestores, em uma combinação da dimensão educativa da convivência no coletivo com a consciência de que não se trata e nem se visa uma uniformidade cultural ou uma homogeneidade humana, que há diferença de papéis entre estudante e educadores: os educadores, especialmente, não podem esquecer em nenhum momento de sua tarefa de educadores; e com a consciência também de que a sobrevivência da coletividade depende de seus vínculos externos, vínculos de origem social e política e vínculos de circunstância geográfica ou territorial.

A escola se constrói com o comprometimento de todos os envolvidos que, neste coletivo, são parte desta dimensão educativa de conscientização, que ultrapassa os muros escolares, e as relações que estabelece com a comunidade que a cerca. Segundo Esteban (2007) é por meio das práticas pedagógicas cotidianas que estas relações vão se constituindo em experiências significativas, possibilitando a compreensão dos diferentes processos de aprendizagem e de cidadania que são tecidos coletivamente na escola pública.

Para Azevedo (2005, p. 77),

> As relações democráticas na escola têm como objetivo básico praticar o conceito de uma educação dialógica, onde o conhecimento se constrói na interação entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo entre os saberes, na convivência das diferenças, na aprendizagem crítica, permitindo a intervenção transformadora da realidade.

Este desafio a ser enfrentado, de vivenciar a Educação Popular na escola pública, é o que move os educadores que acreditam na educação como uma ação

educativa, que busca emancipar os sujeitos por meio de suas práticas reflexivas e dialógicas, buscando, segundo Azevedo (2005), fortalecer o coletivo escolar, criando assim uma teia de relações com toda a comunidade escolar.

Para Azevedo (2005), essa participação se constitui por meio de um processo pedagógico com muitas ações e não por decreto. Um desafio que não é simples, que precisa ter clareza do papel e da função social que assumimos enquanto professores(as) frente à realidade vivida e à necessidade de estarmos em constante formação para refletirmos sobre a prática que realizamos, construindo relações democráticas e horizontais.

Freire (2005, p. 91) afirma que "[...] a educação é profundamente histórica" e nos apresenta o desafio da Educação Popular na escola pública como uma possibilidade histórica de luta pela emancipação dos excluídos e oprimidos do contexto social, considerando a formação de professores(as) em um processo contínuo que se faz necessário.

3.4 PROFESSORES(AS): UM PROCESSO CONTÍNUO DE FORMAÇÃO

> A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 1999, p. 5).

Ao pensarmos a formação de professores(as), precisamos refletir sobre os sujeitos que fazem parte deste processo. A formação inicial de professores que estão no cotidiano de nossas escolas ou, até mesmo, os que virão a ser professores, faz grande diferença na qualidade de nossa educação.

Percebemos, na atualidade, que a formação de professores(as) é algo desafiador. Muitos professores até fazem a formação inicial na graduação, mas nem sempre dão continuidade à sua carreira, pois quando se deparam com uma turma, suas individualidades, a ausência de limites e disciplina, simplesmente

abandonam os bancos escolares e vão em busca de outras formações, que lhes exigem menos ou que lhes proporcionem maiores ganhos financeiros.

O professor se constitui nas relações que estabelece no decorrer de sua trajetória enquanto sujeito. A prática docente está encharcada de sentidos e significados que na sua prática cotidiana perpassam a sensibilidade do professor no desenvolvimento de suas atividades. Em sua prática, o educador revela suas fundamentações teóricas, sua ideologia e nesta relação busca a coerência em seu trabalho. Nesse processo, segundo Freire (1996), o professor precisa assumir-se como ser social e histórico, capaz de pensar, se comunicar, ser transformador, criador e realizador de sonhos e assumir-se como sujeito do processo. Nesse sentido, a formação de professores deve buscar criar este profissional voltado à realidade do contexto social no qual está inserido.

O contexto educacional exige do educador, enquanto profissional, uma constante atualização. Este processo de formação continuada de professores, Freire chama de práxis: uma constante reflexão sobre a teoria e a prática cotidiana. Para ele, "Não há dúvida, porém, de que, para que a prática a que me dava se aprimorasse, era preciso que a submetesse sempre à análise crítica de que resultasse a retificação ou a ratificação da mesma. A prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática" (FREIRE, 2015, p. 99).

Consideramos importantes estes processos vivenciados pelos professores de pensar sobre as práticas vividas de maneira crítica e reflexiva, buscando relacioná-las com a teoria. Neste movimento, o professor avalia sua prática e, na troca de experiências com seus pares, vai se constituindo e qualificando suas ações cotidianas. Para Nóvoa (2002, p. 38), "a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente". Assim, este processo coletivo, alicerçado nas experiências profissionais e significativas do cotidiano escolar, quando partilhadas com o grupo, vem contribuir no processo formativo de cada professor e do coletivo escolar.

A formação continuada requer disciplina do educador, que deve estar em constante autoavaliação de sua prática, uma vez que está sempre mudando. Ao teorizar sobre ela, estamos assumindo nossa posição no mundo e o modelo de sociedade que desejamos construir. Nesse sentido,

> O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e

> organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores (NÓVOA, 2002, p. 56).

Pensando assim, a formação continuada é um espaço importante de trocas de saberes e reflexões sobre a prática e também a possibilidade de uma leitura crítica do mundo. Por esta formação surgem mudanças na dimensão pedagógica, política e na construção de saberes, dos professores e na escola como um todo. A formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) é momento de parada, de reflexão, de trocas de experiências e de diálogo com os pares. Estamos refletindo e problematizando o quanto este espaço é importante para o próprio profissional em sua ação pedagógica, para a escola e, especialmente, para a alfabetização das crianças em nossas escolas públicas.

Streck *et al.* (2014), no livro *Educação Popular e Docência,* nos apresenta a docência a partir da Educação Popular, fazendo essa relação com experiências reais e aportes teóricos que a sustentam. Assim, reflete sobre os diferentes espaços em que a Educação Popular acontece e seu compromisso histórico nestes contextos. Os autores também destacam que a constituição enquanto educador se dá por seu comprometimento com a Educação Popular, sua permanente formação, sua ação pedagógica que fortalece as possibilidades de reflexão, de respeito, de mudança por meio da participação, experiências vivenciadas de cidadania e emancipação, que preparam os sujeitos para a vida.

Freire (1996, p. 32), nessa perspectiva, afirma: "Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo", enquanto profissionais reflexivos, os educadores populares fazem de sua prática um espaço formativo, de movimento, de diálogo, de reflexão e também de pesquisa.

Em seguida, apresentamos o estudo de caso realizado, contextualizando quem são os sujeitos da pesquisa e, posteriormente, a construção do seu diagnóstico e de sua análise/considerando nossa opção política e pedagógica representada pelos aportes teóricos utilizados.

CAPÍTULO 4

PROFESSORAS E SUA AÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Nestes anos de trajetória acadêmica e profissional, estivemos de uma forma ou de outra em contato com escolas e movimentos sociais, sejam elas particulares, municipais, estaduais ou federais, Pastoral da Juventude (PJ), no MOVA/RS, FEPLAM, PNAIC. Nesta caminhada, fomos nos constituindo enquanto ser humano em movimento, como nos diz Freire (1987, p. 82): "Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero".

Alimentamos essa esperança quando nos desafiamos a pesquisar uma escola pública, situada em um bairro periférico de Erechim, que atende os filhos dos trabalhadores dessa comunidade.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Ao longo da vida, esta opção pelas classes populares, até por ser oriunda desta realidade socioeconômica, sempre nos instigou. Agora, o desafio é compreender esta realidade escolar, buscando elementos para a análise da alfabetização das crianças provindas das classes populares, atendidas na escola pública e como a formação continuada dos professores(as) alfabetizadores(as) tem contribuído para isto. Afinal,

> A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 2015, p. 54-55).

A escola escolhida foi a Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina, criada em 1989, que iniciou seu funcionamento efetivo a partir de 1990. Localizada na Rua José Wawruch, 300, Bairro Petit Village, em Erechim, pertence à 15ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (2014), a escola apresenta uma arquitetura moderna, dentro das características do Projeto Nova Escola, atende cerca de 466 educandos, conforme dados da 15ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, em 10 de março de 2016.

O Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina é em tempo integral e por ciclos. O primeiro ciclo corresponde ao 1º, 2º e 3º ano; o segundo ciclo equivale ao 4º, 5º e 6º ano; e o terceiro ciclo, corresponde ao 7º, 8º e 9º ano. Por isso, cada ciclo é dividido em, no mínimo, três turmas, ou seja, uma para cada ano.

A escola atende alunos, em sua maioria, dos bairros Progresso, Cristo Rei, Petit Village, Estevão Carraro, Loteamento Social e arredores. Nas Escolas Estaduais não existe mais o "zoneamento", ou seja, as escolas não atendem apenas a população de uma área específica da cidade, podendo atender estudantes de qualquer localidade. Os funcionários e professores se deslocam de diferentes pontos da cidade para trabalhar na escola.

A Escola de que trata a pesquisa atende à demanda da Educação Especial, Ensino Médio Politécnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Modalidade Ensino Médio e Educação em tempo Integral para o Ensino Fundamental. Sua filosofia é "A comunidade escolar da Escola Irany Jaime Farina assume o processo educativo inspirada nos valores humanísticos, éticos e ambientais, visando à construção do conhecimento e o desenvolvimento integral do ser humano".

Uma parte significativa dos alunos que frequentam a Escola provém de famílias de trabalhadores, de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, das classes populares da cidade. A renda média de 70% das famílias está entre 1 e 3 salários mínimos e 30% dessas famílias sobrevivem com menos

de 1 salário mínimo, grande parte do trabalho informal (boias-frias, reciclagem, corte de erva-mate, faxina, pequenos reparos, donas de casa...), uma pequena quantidade com carteira assinada no trabalho formal. Para auxiliar nesta renda, boa parte das famílias são beneficiadas por programas sociais como Bolsa Família e Bolsa Escola[1].

A constituição do bairro chama a atenção, segundo a caracterização feita pela escola: famílias oriundas do êxodo rural (30%); outras são migrantes de diferentes bairros da cidade (50%), que buscam melhores condições de vida e trabalho; e 20% sempre residiram no local. Considerando esses fatores, a escola encontra em seus arredores, como consequências, a pobreza, a miséria e a vulnerabilidade social das crianças e suas famílias. Nesse contexto, o papel da escola é fundamental na mediação das relações estabelecidas entre as crianças, educadores e comunidade escolar que a cerca.

Os documentos escolares, Projeto Político Pedagógico (PPP) (2014), também destacam que, com o passar do tempo, é notória a melhoria das residências em diversos aspectos como limpeza, organização e também poder aquisitivo. Porém, destaca que ainda se encontram muitas residências em condições precárias e indignas de sobrevivência. Com relação à organização familiar, constatam-se diferentes arranjos.

Considerando essa realidade, a escola, muitas vezes, se depara com dificuldades de educadores que querem trabalhar nesse contexto, buscando a promoção da cidadania e na recuperação da dignidade humana desses sujeitos.

Um aspecto que consideramos importante é a participação dos pais na escola, a escola destaca que cerca de 75% dos pais participam, são atuantes no contexto escolar e buscam acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

Segundo dados[2], em 2016, trabalharam com o projeto diversidade dentro da escola que é em turno integral. No turno da manhã, os(as) professores(as) trabalham com os conteúdos relativos a cada ano. Semanalmente, desenvolveram diversas atividades como: hora cívica, roda de conversa (diariamente), recreio dirigido (brinquedos, cordas, bambolês...), momentos lúdicos com: filmes, jogos educativos e de montar, música, leitura, parquinho e informática com jogos educativos. A biblioteca também é bastante utilizada para a leitura, como um

---

1 Atualmente denominado Auxílio Brasil.

2 Dados apresentados pela Coordenadora Pedagógica da escola, em conversa informal, em abril de 2016.

ambiente silencioso e de aprendizagens. No turno da tarde, as atividades são mais lúdicas com experiências matemáticas e artes.

Mensalmente é realizada uma assembleia com os alunos, na qual é analisado o decorrer das aulas, e são apresentados os pontos positivos e negativos. São elencadas sugestões e os educandos se comprometem com os combinados. Também uma vez a cada mês, há a Troca de Saberes, em que as turmas se apresentam e compartilham o que realizam em aula.

As turmas do ciclo da alfabetização (Ciclo 1) estão assim estruturadas: 1º ano – 18 crianças – 1A – Reino do Saber, 2º ano – 17 crianças – 1B – Guerreiros da Educação e o 3º ano – 18 crianças – 1C – Paz e Amor. O planejamento surge das sugestões dos(as) professores(as), que vai se fazendo e se tornando coletivo.

Os sujeitos centrais deste estudo são cinco professoras alfabetizadoras e a forma como a formação continuada vem sendo realizada na escola, considerando sua importância para a qualificação das atividades de alfabetização com as crianças das classes populares na escola pública. Seguindo nossa reflexão sobre o contexto escolar pesquisado, seus desafios e a Educação Popular, trazemos para o debate um pouco da escola pública em nosso país, a alfabetização das crianças das classes populares, o desafio da Educação Popular na escola pública e o processo contínuo de formação de professores(as).

4.2 ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Como estratégia de pesquisa, utilizamos o estudo de caso, dentro de uma perspectiva qualitativa. Conforme Martins (2008), essa estratégia é uma investigação empírica dentro de uma realidade contextual, em que o pesquisador busca apreender a totalidade de uma situação e após, criticamente, descreve e busca compreender interpretando o caso.

A coleta de dados ocorreu em diferentes momentos, com entrevistas, partindo de uma conversa com as professoras alfabetizadoras da escola, nas experiências partilhadas, na observação do ambiente escolar, na participação em reuniões pedagógicas, nas relações estabelecidas e por meio dos docume1ntos oficiais da escola. Em relação à coleta de dados, Lüdke e André (2014) nos expõem que um estudo de caso qualitativo, desenvolvido em uma situação natural,

é rico em dados descritos. Por isso, seu planejamento é flexível, indispensável, aberto e busca compreender esta realidade complexa, no desenrolar do trabalho.

A análise dos dados obtidos, de acordo com André (2013), está presente em várias fases do desenvolvimento da pesquisa e não apenas no final. O pesquisador, partindo de suas bases teóricas, estabelece relações e se dedica a elaborar um relatório, apontando as limitações e os desafios encontrados neste contexto empírico investigado, fazendo novas significações e compreensões de acordo com o objeto pesquisado.

Assim, ao participar do ambiente escolar tivemos a oportunidade de observar e estabelecer relações com os alunos(as), professores(as), funcionários(as), coordenação pedagógica e direção. Ambiente escolar este, organizado e planejado, buscando contemplar as necessidades das crianças e da comunidade escolar que o rodeia.

Nosso universo da pesquisa se constituiu por meio das entrevistas com as professoras alfabetizadoras que foram realizadas em diferentes momentos, conforme a disponibilidade de tempo e organização da escola. Foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice A), e as entrevistas, que ocorreram nos dias 23 de novembro e 05 de dezembro de 2016, foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados obtidos.

Cada professora alfabetizadora, neste estudo, recebeu um código em suas falas, por exemplo: P1 – professora alfabetizadora 1, e assim por diante. Cada vez que aparecerem suas colocações, assim serão identificadas, pois não serão identificadas nominalmente em nenhum momento, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As cinco professoras alfabetizadoras da escola são mulheres com idade de 36 a 51 anos e possuem experiência profissional no ciclo de alfabetização que varia de um a treze anos. Destas, duas são professoras concursadas do estado e as outras três são contratadas e atendem as turmas do 1º com 18 alunos, 2º com 14 alunos e 3º ano com 18 alunos, nos turnos da manhã e tarde – turno integral.

Cada uma das professoras alfabetizadoras possui formação inicial diferente, com suas experiências e trajetórias de vida, que fizeram destas, as profissionais que a escola possui. Das cinco, três possuem formação em nível médio de magistério. Quatro delas possuem graduação em pedagogia e a outra em matemática e, apenas uma não possui pós-graduação – *Lato Sensu*.

4.2.1 Análise dos dados da entrevista

Iniciamos nossas entrevistas com as professoras, que foi mais uma conversa, de maneira tranquila, nas quais as professoras puderam falar um pouco de si, sua formação, suas turmas e sobre seu trabalho. Após, seguimos com o roteiro semiestruturado previsto para este momento.

a) Como você caracteriza as crianças que têm em sala de aula, considerando o contexto em que estão inseridas?

Para esta questão, destacamos a seguinte resposta:

> *Eles são muito ativos, os alunos vêm com uma vontade muito grande de aprender, gostam de vir para a escola, são os alunos muito afetivos, gostam de abraçar, de beijar, de perguntar, ficam preocupados quando a professora não vem então se preocupa com os colegas também [...]. Estão sempre querendo [...] novos desafios e é uma turma boa. Eu gosto da minha turma* (P4).

Assim percebemos a importância da afetividade para o processo de aprendizagem das crianças, diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Para Vale (2001), esta compreensão da relação dialética com o contexto social e a prática pedagógica são importantes para entender os limites e as possibilidades presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, as relações afetivas estabelecidas entre as professoras alfabetizadoras e as crianças são essenciais para o processo de aprendizagem, de emancipação e cidadania.

Outra resposta:

> *Nós temos 17 que são matriculadas, mas que vêm para a escola são no máximo 14 alunos, nunca chegou a 15, tem algumas ali que se perderam. A gente já foi atrás, já fizemos visitas, mas [...] esses alunos não vieram para a escola. Vejo [...] um grupo muito bom com uma facilidade de aprendizagem, que tu ensina eles aprendem e tem aqueles alunos que [...] têm bastante dificuldade nesse sentido. Tem aqueles que vão e aqueles que [...] não conseguem nem às vezes escrever o próprio nome, é difícil. Então, [...]a realidade [...] é diferente, tem aqueles pais que acompanham o filho, olham o caderno, conversam e tem aqueles, a maioria deles e os pais não têm nem contato, nem olham o caderno, [...] ou às vezes, nem sabe se veio na escola, se não veio, o que aprendeu na escola [...]* (P3).

Destacamos nesta fala a dificuldade que as professoras enfrentam com as faltas de alguns alunos em aula, mesmo com a escola indo fazer visitas e procurando

maneiras de manter os alunos na mesma. O contexto social em que a escola está inserida, em um bairro de trabalhadores, faz com que, nem sempre os pais realizem o acompanhamento devido às crianças de forma efetiva. Segundo Freire (2005, p. 134) ao "estar com elas significa respeitá-las, aprender com elas para a elas ensinar também". A Educação Popular enquanto processo educativo, realizada na escola pública que busca a transformação crítica da realidade vivida, partindo do contexto dos sujeitos. Assim, a realidade social das crianças das classes populares exige uma prática educativa voltada a elas.

E nos diz outra professora alfabetizadora:

> *Eles são em 18 alunos, até o término do ano eles estão em quinze alfabetizados. Os outros não estão alfabetizados, [...] pela falta de presenças na escola, [...] então isso dificulta muito a aprendizagem deles* (P1).

Com certeza, diversos fatores influenciam no processo de alfabetização das crianças. A falta em aula e, também, a ausência de um acompanhamento refletem diretamente na aprendizagem, remetendo a Freire (2005, p. 22) quando aponta: "[...] A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas, mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta".

A escola, nesse contexto, procura preencher as lacunas de experiências vivenciadas pelas crianças, superar obstáculos em seu processo de alfabetização, estimular a convivência com o mundo letrado, a função social da escrita para as crianças e também as dificuldades na linguagem.

Para Freire (1996, p. 29), o educador tem um papel muito importante na sua tarefa docente. Não apenas de ensinar conteúdos, como também de refletir, de ensinar a pensar sobre o contexto social em que a escola está inserida, de maneira crítica, buscando a constituição de sujeitos que busquem a qualidade das aprendizagens neste espaço e também na comunidade em que vivem.

b) Qual a função da escola pública na comunidade onde está inserida?

> *Serve como uma mediadora, [...] a gente geralmente começa a aula com uma roda de conversa, e aí nessa roda de conversa eles falam [...] o que aconteceu no final de semana, no dia antes, o que aconteceu depois da aula e às vezes algumas coisas que interferem no dia a dia deles que são [...] coisas que incomodam*

> *eles trazem para escola e a gente acaba conversando sobre isso [...], às vezes só escutando [...], é uma forma de ajudar* (P5).

Para Brandão (2012, p. 98), a *educação popular* é:

> mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido, do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as "escolas" onde tem sentido uma educação popular "ensinar"), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartido cria a experiência do *poder compartilhado*.

Por meio da Educação Popular, o educador comprometido procura aproximar a realidade vivenciada pelas crianças com o mundo que as cerca por meio de situações que as fazem refletir sobre suas problemáticas e experiências vivenciadas. A atividade pedagógica, para Brandão (2012), precisa ser vivenciada e compartilhada com os sujeitos, dividindo os saberes e o poder. Ao aproximar-se e estar presente neste contexto, tendo por opção a Educação Popular, os educadores procuram instrumentalizar por meio do trabalho coletivo, da relação dialógica, da reflexão, seus educandos para a vida, para a emancipação pela troca de experiências e aprendizagens.

Outra professora relata:

> *A nossa escola [...] eu vejo como um espaço muito bom para eles porque além da comunidade ser [...] muito carente, eles necessitam da aprendizagem na escola porque não tem um acompanhamento direto com os pais, [...] não tem esse interesse e essa preocupação da alfabetização [...]. Então isso dificulta muito nosso trabalho porque nós não podemos contar com a família [...]* (P1).

A função da escola pública para esta comunidade é de fundamental importância, considerando o contexto familiar e social. Vale (2001) afirma que, historicamente, a função da escola é a socialização do conhecimento, do saber elaborado e nos faz refletir sobre o papel social e político da educação para a transformação social e para o desenvolvimento da cidadania.

A escola pública que Freire (2005, p. 83) deseja é:

> a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.

O anseio de uma escola pública que estimula seus educandos a pensar criticamente por meio do diálogo, da reflexão, das relações estabelecidas entre os sujeitos, sobre suas experiências significativas vivenciadas, valorizando o saber popular e a construção de conhecimento coletivamente por meio de suas atividades desenvolvidas, muitas vezes é uma utopia que necessita ser construída cotidianamente.

Azevedo (2005, p. 128) aponta que a escola, por meio de sua ação pedagógica, cria espaços de articulação, participação, diálogo fecundos à produção do conhecimento e que auxiliam nos processos de emancipação dos sujeitos, fortalecendo os laços estabelecidos entre escola e comunidade escolar. Ele afirma também que esta relação dialética entre comunidade escolar e família passa por diferentes percursos, momentos de participação, diálogo e troca de ideias, caminhos que precisam ser experimentados, sempre respeitando um ao outro.

Ao questionar como caracteriza a realidade em que a escola está inserida, obtivemos a seguinte resposta:

> *A nossa realidade enquanto escola é [...] de desafio constante [...] situações que acontecem no bairro, na rua que afetam e que eles trazem para dentro da escola. Então, tu tens que parar o que está programando para debater, para refletir com eles, para conversar [...] dentro dessa realidade, enquanto escola de bairro, né* (P4).

Estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, atuar nele, "exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso. Sua presença reconfigura a escola, que passa a conviver com práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados" (ESTEBAN, 2007, p. 2).

A realidade em que a escola está inserida, neste contexto das classes populares, muitas vezes permeada por dificuldades, fracassos e exclusões, exige práticas

pedagógicas que criem a possibilidade de romper com estas configurações sociais e se concretize um espaço histórico de alimentar a esperança e buscar a superação dos desafios cotidianos de todos os sujeitos.

Em outro depoimento, temos:

> *Eu acho que a realidade é muito difícil aqui, existe muito problema com drogas, com brigas, com mortes, sempre tem notícias desagradáveis, acontecimentos terríveis, sei através deles que às vezes de madrugada tem briga na rua, tem barulheira. Então acho que nem dormir direito eles conseguem, tem famílias que estão envolvidas em alguns atritos com outras famílias que às vezes tem que fugir de madrugada. Então tem muita coisa ruim que eles vivenciam e que não faz bem para a parte espiritual deles e mental. Chegam à escola às vezes chorando, as vezes sofrendo ou mesmo os pais brigam entre eles a coisa é complicada* (P2).

As professoras nos relatam situações que ocorrem na comunidade escolar, que refletem nas relações estabelecidas entre as crianças e também entre família e escola. Segundo Azevedo (2005, p. 136), "[...] a Escola busca valorizar as aprendizagens e experiências já adquiridas pela comunidade escolar, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem essa realidade, buscando promover por meio destes momentos de escuta, partilha, enfrentamento das dificuldades encontradas pelas crianças, a aprendizagem contínua".

Nesse sentido, a escola desenvolve sua função social, debatendo com as crianças as problemáticas cotidianas, as dificuldades e os desafios enfrentados por elas, suas famílias e a comunidade que a rodeia, não se limitando à mera transmissão de conteúdos. O desenvolvimento da criticidade frente a estas questões sociais, que, geralmente, são complexas, exigem do professor flexibilidade em seu planejamento para que estes momentos de escuta e diálogo aconteçam.

Segundo Vale (2001), ao trabalharmos com a educação das classes populares, a sala de aula deixa de ser um lugar de passividade dos educandos e torna-se um espaço de desafio, descoberta, curiosidade, debate, criticidade, criatividade e busca de novos conhecimentos, sem deixar de lado a cultura, os saberes populares presentes nesta comunidade escolar.

c) Em que momentos ocorre a participação dos pais na escola?

Destacamos algumas respostas:

> *Bom, a participação dos pais infelizmente ainda eu vejo como um desafio, devido ao contexto de trabalho, à dificuldade dos horários que não coincide com o turno do pai em casa, eles dificilmente participam ativamente na escola. Porque os pais chegam do trabalho à noite né, então às vezes chegam cansados. Um e outro que vem para a reunião de noite. Eles nem se preocupam se o filho está bem ou não, dificilmente vem para a escola, não tem um acompanhamento periódico dos filhos. Então eu sinto que, às vezes a gente manda chamar, manda bilhete, insiste tanto que aí o pai acaba vindo, mas não é uma participação [...] espontânea, [...] vêm por obrigação, quando são convocados, né. Não é uma coisa assim que eles reconhecerem que a escola é importante, que eles têm essa participação dentro da escola, essa consciência ainda os pais não têm*" (P4).

Outra professora, também afirmando sobre a dificuldade da participação e do auxílio dos pais com as crianças em suas aprendizagens, nos falou:

> *Geralmente quando a gente chama porque nenhum pai vem de conta própria. [...] na minha turma teve dois pais que vieram por livre espontânea vontade, para saber como o aluno está, como que o meu aluno está aprendendo, se preocupar com aluno, os outros nenhum* (P3).

Outra professora respondeu assim:

> *Na maioria através de conversas, quando acontece alguma coisa, a gente comunica aos pais através de reuniões né, a gente passa o acontecimento, o andamento do ano letivo. Mas a preocupação dos pais quanto à escola é pouca, só quando é feito o chamamento para eles vir para a escola, então eles não têm aquela preocupação assim com o meu aluno, está tendo desenvolvimento bom, com alguma coisa, não, é só quando os professores fazem este chamamento para eles virem para a escola* (P1).

Para Esteban (2007, p. 2), o cotidiano escolar das classes populares requer das professoras alfabetizadoras o comprometimento com "um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado". Percebemos que isso reflete muitas vezes no processo de aprendizagem das crianças, na dificuldade da participação e presença dos pais na escola, pois estas relações estabelecidas entre família e escola, nem sempre foram abertas, em muitos espaços e momentos.

Neste contexto escolar, a participação dos pais na escola e na vida escolar das crianças está sendo um desafio. De acordo com Freire (2005, p. 75), a

participação é compreendida não simplesmente pela presença física. Implica na participação política das classes populares por meio de suas representações nos debates, nas decisões, na manifestação de suas opiniões acreditando na possibilidade de uma escola diferente.

Zitkoski[3] (2000) nos faz refletir em relação à importância da Educação Popular, voltada à realidade da comunidade, aos fatos que ocorrem no cotidiano e à necessidade da escola e especialmente as professoras alfabetizadoras considerarem esses fatores em seu trabalho pedagógico com as crianças. Estar buscando alternativas para educá-los enquanto cidadãos, visando uma sociedade emancipada, superando os limites encontrados neste contexto e que por meio da educação os cidadãos tenham possibilidade de construir uma sociedade emancipadora.

d) Como se realiza o processo de desenvolvimento da alfabetização em sala de aula? teve as seguintes respostas:

> *Olha a gente tenta vários métodos, de todos os jeitos pra ver o que funciona melhor. Trabalho bastante com textos, com leitura, a leitura no quadro, texto coletivo, formação de frases, mas mais o que eles fazem, independente do que a professora indica é escrever palavrinhas [n]o segundo ano eles [es] tão montando as palavrinhas, então eles escrevem e leem bastante palavrinhas e por enquanto está funcionando* (P2).

> *A gente tem várias maneiras de ensinar, várias técnicas, [...]* (P3).

> *A gente trabalha bem o lúdico com eles, misturando teoria e prática com historinhas, com representação, vai para fora, faz atividades ao ar livre, trabalha a psicomotricidade, que também ajuda nesse processo* (P5).

Os caminhos trilhados pelos processos de alfabetização perpassam diferentes concepções e nem sempre temos conhecimento sobre o que fundamenta nossa prática pedagógica. Para Paim (2014, p. 2),

> [...] Existem várias teorias que procuram compreender e explicar os caminhos da alfabetização e que no processo de ensinar a leitura e a escrita num contexto efetivo e sistemático de ensino diferentes concepções estão presentes nas práticas pedagógicas sem que eles necessariamente as percebam. Assim, o

3 Esses princípios da Educação Popular foram abordados no item 3.1.

> trabalho da alfabetização pode ser realizado com o desconhecimento daquilo que o fundamenta.

O conhecimento e a compreensão dos aportes teóricos que nos fundamentam nos dão segurança no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas em sala de aula. A observação das práticas cotidianas das professoras alfabetizadoras e a forma como elas procuram superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar durante a alfabetização fazem com que busquem diferentes estratégias e recursos pedagógicos para o desenvolvimento da alfabetização.

Segundo Soares (2010, p. 20), "[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]". Para esta compreensão da função social da escrita, as professoras relatam que usam muitas maneiras, métodos e recursos, buscando sempre que o aprendizado aconteça.

A ludicidade é parte importante neste processo de aprendizagem das crianças que, ao explorar o mundo que as rodeia, elas leem, escrevem, contam histórias a seu jeito. É o que Soares (2010, p. 22) descreve:

> Em meio ao mundo imerso de materiais de leitura e escrita, observamos o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita de que se aproximam. Muitas pessoas no Brasil são analfabetas, os índices mostram isto. [...] Porém, fazem uso da função social da escrita, no mundo que a rodeia.

Nesse sentido, ao estar rodeada por materiais escritos, explorando e manuseando, a criança percebe seu uso e a função social da escrita, entrando assim no mundo do letramento, cheio de experiências vivenciadas por elas, dentro ou fora do contexto escolar, que contribuem para seu processo de alfabetização (SOARES, 2010). As teorias que fundamentam as práticas das professoras alfabetizadoras, conforme relatado por elas, são as seguintes:

> *Eu gosto de Vigotsky, de Wallon, Paulo Freire também ajuda [...]* (P5).

> *Olha, eu li muito Paulo Freire, [...] desde o Magistério é referência muito grande para nós, enquanto pedagogo e tal. Emília Ferreiro justamente para entender esse processo da criança, essa maturidade do conhecimento para as letras e tal,*

> *Vigotsky também gosto muito pela temática e alguns que falava de avaliação, do processo de planejamento então são vários* (P4).

> *Eu sou muito do Paulo Freire né, eu gosto muito da teoria e da prática dele [...] Aqui no nosso dia a dia, ele nos ensina muito né* (P3).

> *A gente trabalha aqui na escola com Piaget então a gente trabalha muito com o coletivo, a gente trabalha com a exploração de textos, exploração de letras e números, a gente trabalha muito no coletivo com eles* (P1).

Podemos perceber que as bases que fundamentam as práticas da maioria das professoras alfabetizadoras estão ligadas à Educação Popular; outras precisam ampliar seus horizontes e buscar uma aproximação maior com o contexto em que a escola está inserida, possibilitando a constante reflexão sobre as práticas realizadas. De acordo com Freire[4] (*apud* CALDART; KOLLING, 2001, p. 25), "Nem a prática sozinha, nem a teoria sozinha". E é isso que nos leva a refletir sobre a práxis, de pensar as duas juntas. Ou seja, vivenciar a prática e buscar a teoria para repensar e ressignificar a partir do contexto histórico e social que contempla a realidade escolar em que estamos inseridos.

Para Freire (2005), na prática educativa temos a necessidade de direção, pois a prática nunca é neutra, mas sempre política, buscando o desenvolvimento de uma prática coerente. Tanto a prática quanto a teoria têm saberes que ensinam. Portanto, os aportes teóricos que nos sustentam nos fazem refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e nos fortalecem neste processo. Ao falarem sobre sua prática no cotidiano da sala de aula, as educadoras relataram:

> *Na verdade, eu gosto [...] de conseguir fazer com que eles tenham uma organização no caderninho, no material, acho que é importante para eles que estão começando. Que eles leiam, que tenham interesse pela leitura, retirem livrinhos, que [...] consigam se defender e entender o que leem. Então eu faço expressão oral, trabalho canto, [...] poesia, [...] leiturinhas, hora do conto. Em matemática a gente trabalha [...] com material dourado, com palitos, com dados, com figuras geométricas, vários materiais para [...] que haja o aprendizado [...] em tudo o que a gente faz* (P2).

---

4 De acordo com Caldart e Kolling, em Fala de Paulo Freire aos sem-terra (2001, p. 25).

> *A gente inicia [...] com a hora da leitura que a gente vai para sala de leitura. No início do ano eles fazem leitura através de figuras, agora no final do ano quando estão quase todos alfabetizados e fazem leitura de pequenas histórias. Após a leitura a gente retorna para sala de aula faz a rotina normal. Depois da rotina normal é [...] introduzido uma atividade onde eles vão trabalhar no caderno ou na folha. A gente faz a correção de todas as atividades [...]. Trabalhamos ainda com o caderno de caligrafia porque eu acho que é muito importante [...] trabalhar um pouquinho mais na escola* (P1).

> *Então [...] a gente faz uma rotina, [...] eu pego a turma pela tarde eu tenho lúdico [...]. Na segunda, por exemplo, eles têm no saguão o pebolim, o pingue-pongue e o jogo das damas, na terça eles têm pátio que daí é livre, eles escolhem do que eles vão brincar, na quarta-feira eles têm jogos[...]: jogos de alfabetização, de matemática, jogos de números sabe várias coisas. Na quinta-feira é informática, também na informática seriam jogos livres, eles escolhem, mas a gente sempre diz assim jogos do Friv educativos, [...] para a idade deles[...]. E na sexta-feira eles têm filme [...]. Todas as atividades [...] eles adoram fazer nesse momento do lúdico. Depois [...] a gente volta para sala, uma hora e quinze [...] e sigo um horário no meu caderno que eles têm diversificado [...] aula tem que ser mais lúdica, mas também tem que ensinar[...]: matemática, português e produção textual. As atividades também [...] ajudam eles na alfabetização. [...] na quarta e na quinta-feira, eles têm parque, só que o parque para eles estava sendo um momento [...] que eles vão lá para correr, eles não sabem brincar nos brinquedos, então a gente tem que ter toda uma conversa antes com eles [...]. Também trabalhei [...] sobre o meio ambiente, [...] a gente fez plantação de morango, fizemos plantação de alface, fizemos plantação de flores com eles, que foi um momento muito importante. O cuidado que a gente tem que ter com as plantas [...]. Eu fiz também um insetário com eles, sobre os insetos, a gente pesquisou. Foi muito bom [...]! Eu tive um pouco de dificuldade no inglês, que a gente tem que trabalhar o inglês, mas a gente não é preparada para isso [...]. A gente tem uma rotina, segue um horário em sala de aula [...]* (P3).

Esteban (2007, p. 3) afirma que, por meio da problematização das vivências das crianças da escola pública, podemos perceber as diferenças que atravessam o cotidiano das escolas, que recebem as classes populares e, muitas vezes, revelam concepções idealizadas de infância, aprendizagem, ensino e escola. Destacamos, assim, a importância das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas e a articulação que visa a outros processos de emancipação social.

Freire[5] (*apud* CALDART; KOLLING, 2001, p. 24-25) afirma também que alfabetização é algo sério, que exige postura político-pedagógica, formação e comprometimento dos educadores. Em suas falas, podemos perceber a seriedade deste processo e o quanto demanda atitudes comprometidas das professoras que acreditam na capacidade de superação de seus educandos a partir da organização, do planejamento, da ludicidade e da problematização buscando a compreensão crítica da realidade.

Segundo dados coletados, três das cinco professoras alfabetizadoras têm a sua situação laboral como Contrato Temporário na rede pública estadual. Consideramos que esta situação não estável, de incertezas, também dificulta o processo de formação e o comprometimento com as classes populares, neste contexto em que a escola está inserida. De acordo com Freire (2005, p. 58), "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". A vivência cotidiana em sala de aula e a reflexão sobre esta prática nesta realidade empírica requerem, das professoras alfabetizadoras, comprometimento com o processo de se constituir educador permanentemente.

Zitkoski (2000), em seus princípios da Educação Popular 1 e 2, também aborda o trabalho com a base, refletindo em relação à estrutura da sociedade e o objetivo da Educação Popular, sendo compreendida com ações que são desenvolvidas voltadas à organização política e social da realidade.

e) Como ocorre a ação pedagógica (prática pedagógica e o processo de formação continuada) na escola?

Obtivemos diferentes respostas para este questionamento:

> *A gente faz reuniões quinzenais [...] a gente trabalha por ciclo [...]. A gente senta com os professores e tenta fazer o projeto e dentro deste, [...] realiza as demais atividades, trabalhadas em sala de aula* (P1).
>
> *Eu acho esse momento vago para mim, porque a formação continuada aqui na escola, é um momento assim da gente ver o que está acontecendo em sala de aula, refletir, mas a gente tem que trazer outra formação que dê sustentabilidade para isso. Aqui nessa escola acaba sendo algo corriqueiro. Fica perdendo tempo falando do fulano de tal [...] e não tendo aquela formação que o professor*

5 De acordo com Caldart e Kolling, em Fala de Paulo Freire aos sem-terra (2001, p. 25).

> *precisa [...]. Eu acredito que a gente tem que falar dos alunos sim, mas não numa formação. Então [...] essa formação continuada, para nós professores aqui está sendo muito vaga, está mais para falar de aluno, para falar de professores e não para a formação do professor. [...] Nós tínhamos vários livros para fazer leitura e os livros a gente acabou não fazendo o debate dos livros porque ficavam lá falando outra coisa e acabava o tempo e nós não terminamos de fazer o debate, então isso fica vago* (P3).

Pelas falas, podemos perceber que nem sempre esta ação pedagógica, compreendida como a prática pedagógica de sala de aula e a formação continuada, ocorre a contento de todas as professoras alfabetizadoras. Um (re)pensar desse processo, muitas vezes, se faz necessário neste contexto escolar criando novas possibilidades e alternativas para esse espaço formativo.

Esteban (2007, p. 5) menciona que "[...] as práticas pedagógicas se democratizam e se vinculam aos processos de emancipação social [...]" e acrescenta que a democratização da escola pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

A ação pedagógica desenvolvida na escola, neste sentido, requer um posicionamento político pedagógico das professoras alfabetizadoras durante esta caminhada. Para Freire (2005, p. 38), "não se pode pensar em mudar a cara da escola sem pensar em formação permanente da educadora"; portanto, este processo busca por meio da reflexão o enfrentamento dos equívocos e erros que dificultam a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Seguindo, questionamos sobre quais possibilidades que a ação pedagógica realizada na escola oferece para o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar, e as respostas foram as seguintes:

> *É, na verdade, eu acho que tudo que a gente faz é para que eles tenham uma habilidade maior quando precisar, mas também para ter um convívio com a comunidade, com a família. Tudo que a gente procura ensinar aqui na escola é para a vida deles, não é para outra coisa. Então, tem toda uma relação com o dia a dia, os conteúdos a gente tenta relacionar com tudo o que eles conhecem, com tudo que eles já trazem de casa, para que haja um aprendizado e um aproveitamento fora da escola também* (P2).

> *Eu acho que passa para nós [...] segurança, [...] então esse diálogo coletivo é muito importante* (P1).

Não há escola competente sem professor competente, porém, conforme Azevedo (2005, p. 96), aprendemos, sobretudo, que:

> a competência do professor é ineficaz, é impotente, se ele não contar com as potencialidades, com as energias, com os saberes, com a cultura de todos os sujeitos que transitam, ou que têm interfaces, exerçam diferentes papéis, na escola ou na relação com a escola. Todas estas contribuições somadas, articuladas, interagindo com a competência dos professores, implicam numa convergência de fatores capazes de produzir uma escola eficiente e de qualidade. Neste sentido, pais, alunos, funcionários e a comunidade do entorno da escola são sujeitos imprescindíveis para capacitá-la a produzir aprendizagem para todos.

Todo trabalho desenvolvido na escola, de acordo com a observação participante que realizamos, e segundo as professoras, é comprometido com o contexto escolar. Para isso, o processo de alfabetização realizado pelas educadoras é competente, explorando as possibilidades, a cultura, os saberes dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Azevedo (2005, p. 134) entende a escola como um espaço coletivo, de diálogo, de avaliação constante, onde buscamos qualificar sua ação educativa, (re)pensar seus métodos e concepções voltados à emancipação dos sujeitos envolvidos enquanto seres humanos em aprendizagem constante. Dessa forma, a participação da família e o trabalho das professoras alfabetizadoras são fundamentais para que diferentes ações e possibilidades ocorram neste espaço educativo.

Em continuidade às nossas entrevistas, conversamos sobre o PNAIC e perguntamos às professoras alfabetizadoras se participaram dos encontros de formação do PNAIC. Duas delas (P3 e P4) não participaram. As três que participaram (P1, P2 e P5) avaliaram os encontros, oportunizando os seguintes dados:

> *Eu participei de todos os encontros do PNAIC, desde o primeiro sobre alfabetização até o último que foi de ciências [...]. Eu vejo algumas dificuldades porque quando a gente está trabalhando, quando a gente tem as reuniões do PNAIC, eles relatam uma realidade que muitas vezes a gente não pode trabalhar na nossa realidade, com as dificuldades que a gente enfrenta em sala de aula. Porque nossa escola é uma escola de periferia e [...] a gente tem muitas dificuldades.*

> *O PNAIC [...] trabalha mais em cima escola padrão, de uma escola que é tudo certinho e nós não conseguimos trabalhar na nossa escola [...]* (P1).

> *Sim, [...] aham... o PNAIC é qual? O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ah, sim eu participei, eu fui um ano e meio, teve dois eu acho, ou três, dois. [...] É bem interessante porque [...] a gente vê bastante práticas, estudos relacionados ao que se utiliza na aula, muitas ideias novas. Na verdade, faz anos que estou no magistério e a gente tem bastante conhecimento e bastante prática, mas muitas vivências de outras escolas a gente aproveita aqui na nossa* (P2).

> *Eu participei [...] em alguns encontros. São encontros muito bons, eles trazem bastante prática para gente trabalhar em sala de aula, eu fui no de português e no de matemática. E aí eu fiz uma formação de ciências também que eu acho que foi bem legal [...] para trazer outras sugestões para gente trabalhar na sala de aula. São coisas novas, [...] a gente se foca só naquilo que a gente sabe [...] e não procura muita coisa até porque não tem muito tempo para fazer isso. Então eu acho que essas formações são bem boas* (P5).

Algumas professoras alfabetizadoras participaram dos encontros do PNAIC e outras não. Percebemos em suas falas certas contradições. Enquanto umas consideram esses encontros momentos de trocas de experiências, de estudo e vivências de novas aprendizagens, outras encontraram algumas dificuldades em utilizar as aprendizagens em seu cotidiano escolar devido à realidade da escola.

Pelo conhecimento que temos desses momentos de formação, enquanto Orientadora de Estudos do PNAIC durante os anos de 2013 até início de 2016, consideramos equivocada a informação de que este programa busca uma escola padrão, pois todas as experiências trazidas são sugestões que podem ser adequadas e (re)construídas em todas as realidades escolares. P1 afirma o contrário:

> [...] O PNAIC [...] trabalha mais em cima escola padrão, de uma escola que é tudo certinho e nós não conseguimos trabalhar na nossa escola[...].

Para Zitkoski (2000), Educação Popular é um processo educativo, momentos de encontro, de formação continuada e de troca de saberes são espaços importantes para as professoras alfabetizadoras que buscam em sua ação pedagógica a transformação da sociedade pela participação, conscientização e libertação

dos sujeitos que lutam por uma sociedade melhor, humanizada e coletivamente emancipada.

Para Freire (2005, p. 74), "[...] O sonho de mudar a cara da escola" passa por espaços de formação continuada, de participação, de democratização e especialmente de práticas pedagógicas que almejam mudar a cara da escola com o comprometimento e vivência de experiências transformadoras.

f) Quais são os momentos de formação oferecidos pela escola? Como eles ocorrem?

Para esta questão obtivemos respostas diferentes umas das outras, conforme segue:

> *Aqui na escola a gente tem no começo do ano, a gente faz a formação todo final do mês [...] a direção passa alguma coisa para nós nesses momentos* (P5).

> *[...] a gente trabalha em formações continuadas com planejamentos dos professores, que a gente trabalha no coletivo, com todos os professores, relata os conteúdos que são dados os projetos que são elaborados. Para nós professores eu acho muito importante porque a gente tem várias dúvidas e no coletivo, a gente consegue tirar dúvidas* (P1).

> *Nós temos então a formação mensal, que é aquele que vem todo mundo junto. E tem as formações semanais, que são aquelas que a gente se reúne das 18h até as 20 que é só com as profe do CAT (Currículo por Atividades) [...] que se reúnem para planejar as atividades da semana, [...] o projeto do mensal, então são dois momentos fortes que a gente trabalha no coletivo* (P4).

Como ficamos com dúvidas de como isso estava acontecendo, perguntamos: esses momentos que vocês se reúnem, vocês fazem estudos de textos ou vocês fazem mais um momento de planejamento onde vocês organizam? E obtivemos as seguintes respostas:

> *As duas coisas, conforme a necessidade* (P4).

> *Olha a formação da escola e sempre vêm bons palestrantes a gente trabalha sobre como trabalhar em sala de aula, como trabalhar com a nossa realidade, a gente teve um palestrante [...] que veio de Getúlio muito interessante sobre inclusão, então são temas sobre drogas, [...] temas assim que a gente entra em*

> *debate, conversa e chega a algumas conclusões diferentes do que estava trabalhando às vezes e outras que está certo o que a gente está fazendo, então são bem interessantes* (P2).

Para esclarecer melhor o que a professora estava falando, questionamos como ocorrem esses momentos e quando ocorrem.

> *São feitas reuniões na escola, aos sábados [...]. A formação é feita no começo do ano. Tem alguns dias que é marcada a formação, antes de começar a aula, o ano letivo. Outros momentos em julho e durante o ano tem alguns momentos também de parada. Outra coisa que a gente faz também é ler livros, fazer resenhas para essas formações, então a gente lê em casa faz alguma resenha, algum trabalho e debate numa reunião* (P2).

Apresentamos uma passagem da resposta da professora alfabetizadora P3, na questão sobre as possibilidades, que consideramos pertinente retomar aqui:

> Eu acredito [...] que a gente tem todas as possibilidades para melhorar, mas [...] a direção tem que ter mais firmeza. Se vão fazer isso é isso, né. Vamos fazer essa formação, senão fica vago, um passa para o outro, outro passa para o outro e não acontece essa formação. Então essas possibilidades teriam que partir da direção. [...] Chamar pessoas de fora para fazer essa formação que daí é aproveitado né, que daí não fica aquele debate, ninguém vai falar de aluno naquele momento que tem alguém de fora [...] a formação continuada que nós temos aqui todo final do mês, que a gente se encontra para fazer uma formação que é a formação para nós [...] professores, através de uma leitura de um livro, como eu falei, ou chama alguém de fora para vir fazer uma palestra, conversar sobre. Nós tivemos muitas palestras muito boas até que vieram falar sobre o PPP da escola, [...] sobre coisas de outras escolas, sobre informática, teve professores [...] da nossa escola que apresentaram trabalhos muito bons. Aqui na escola isso acontece uma vez por mês, mas agora está deixando a desejar essas formações estão sendo com coisas mais corriqueiras tipo assim, mais para lavar [...] roupa suja, e não está acontecendo formação para os professores e o professor acaba se desmotivando. Vem para reunião para ouvir a mesma coisa que ele escutou na outra reunião, e isso desmotiva o professor. Eu acho que nós precisamos melhorar neste sentido.

Então, nesses momentos vocês utilizam mais para questões de planejamento e para conversa mais sobre os alunos, é isso que está acontecendo? *"Isso aí que está acontecendo, bem isso mesmo"* – confirmou P3.

Nessa questão, cada professora expôs como ocorrem os momentos de formação continuada na escola e, como podemos perceber, surgiram respostas contraditórias. A escola como um espaço coletivo, organizado para que as formações continuadas aconteçam com todo o grupo, nos chamou a atenção este fato. Então nos questionamos: qual é a política de formação continuada que tem a rede estadual de ensino hoje? Tem uma política de formação continuada na rede estadual? Que incentivos os professores(as) estaduais têm para seguir seus estudos? Como esses momentos acontecem?

Segundo informações da 15ª CRE, cada escola deve organizar a sua formação, enviando um projeto para ser homologado pela CRE. A escola também é responsável pela criação da formação no sistema, para poder gerar a certificação. São 16h de formação no início do ano e 16h nas férias da metade do ano. Também ocorrem um mínimo de 40h de formação no decorrer do ano letivo (que pode ser feita em um encontro de 4h por mês ou em dois encontros de 2h).

A escola pesquisada, pelo que pudemos observar, participando de alguns momentos, se organiza internamente para que mensalmente aconteçam encontros, reuniões. Entretanto, como ficou claro em alguns relatos, esses espaços nem sempre cumprem com seu objetivo, acabam por um momento de passar recados, resolver problemas de alunos, que também são importantes. E o estudo, o debate, a formação continuada em si, nem sempre acontece, muitas vezes falta tempo.

Por ser uma escola com diferentes demandas a serem debatidas, percebemos também que, nestes momentos de encontro, a alfabetização, seus conceitos, as metodologias e estratégias de ensino nem sempre estão em pauta, o que desmotiva algumas professoras que trabalham diretamente com este ciclo. Para Freire (1987), são nos espaços de ação e reflexão, ou seja, de *práxis*, que nosso compromisso com a transformação do mundo enquanto sujeitos se alimenta e nos dá ânimo para seguir a luta, para Freire (1987, p. 92) "[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação".

Assim, o encontro, o debate e a troca de saberes por meio da reflexão crítica e teórica sobre a prática pedagógica realizada no dia a dia da sala de aula se fazem necessários para nos constituir educadores melhores, em formação, e também para qualificar o processo realizado no cotidiano escolar.

g) Você considera que a formação continuada dos professores traz contribuições para a alfabetização das crianças?

E as professoras alfabetizadoras relataram:

> *Ah, com certeza, isso não tenho dúvida nenhuma, quanto mais você estuda, você partilha o conhecimento com outras pessoas, você cresce e até melhora a tua prática* (P4).

> *Com certeza porque na troca de ideia a gente consegue fazer um trabalho melhor* (P1).

> *Sim, com certeza, quando é voltada para isso né, [...] como que tem que fazer a alfabetização, como ela ocorre. Até nós em sala de aula trocar experiências, é muito válido [...]* (P3).

> *Eu acredito que sim, na verdade é mais trabalhado esses temas mais difíceis de trabalhar com os pequenos [...] a inclusão, as drogas, a gente tem que conversar com eles sobre esses temas, então eu acho bem interessante* (P2).

Podemos perceber que as professoras alfabetizadoras acreditam em seu trabalho, nos espaços de formação continuada, em sua ação pedagógica desenvolvida com as crianças, enfrentando muitos momentos de desafios e dificuldades. No seu cotidiano escolar, procuram contemplar a realidade dessa comunidade e pensar criticamente esse contexto no qual estão inseridas, a estrutura da sociedade apontando possibilidades para a qualificação do trabalho realizado.

Gadotti (2007, p. 69) afirma que "[...] Só uma educação política pode ser emancipadora [...]". Portanto, somente a partir dos momentos de reflexão, de debate, da criticidade, de troca de saberes que nos constituímos enquanto educadores políticos que buscam a emancipação dos sujeitos. Então, por meio da formação continuada, é possível qualificar o processo de alfabetização. Para Gadotti (2007, p. 83), "[...] a educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo" que nos rodeia por meio de um olhar crítico e transformador desta realidade. Assim, a educação por meio da formação continuada das professoras alfabetizadoras traz contribuições para a alfabetização das crianças.

Seguindo, procuramos saber como a formação dos professores tem se preocupado com a alfabetização. As respostas vieram confirmar o que vinha aparecendo em questões anteriores:

> *É na verdade é feita a formação para escola inteira, então tem dos pequenos até o ensino médio. Então às vezes englobam tudo, os temas mais em âmbito assim, do médio, dos maiores, mas a gente sempre retira alguma coisa para trabalhar com os pequenos, eu acho bem interessante* (P2).

> *Nós, aqui na nossa escola está pouco, nossa preocupação com a formação [...], porque acontece o quê? Como temos a educação integral, então [...] somos [...] um grupo menor. O ensino médio [...] que é um grupo maior, não querem saber de alfabetização. Então acredito que deveria ser grupos separados, uma pessoa específica para trabalhar com a alfabetização aqui na escola, aí a gente teria mais resultado* (P3).

As professoras alfabetizadoras nos relatam como a formação continuada vem acontecendo na escola. Percebemos que, em função destes encontros serem realizados com todos os(as) professores(as) da escola, na maioria das vezes, a temática alfabetização acaba não sendo debatida e refletida nessas formações. Consideramos esta percepção importante para este estudo, pois nos propomos a refletir se o atual modelo de formação continuada existente na escola oferece condições para que os professores se tornem sujeitos do processo educativo. Conforme os relatos feitos pelas professoras alfabetizadoras, a temática alfabetização nem sempre é contemplada nestes momentos, em função do contexto escolar.

De acordo com Gadotti (2007, p. 71), "O cotidiano não nos permite pensar criticamente a nossa realidade [...]". Por isso, a importância e a necessidade de parar, pensar, refletir sobre nosso cotidiano, pois com as tarefas da rotina diária, não conseguimos olhar criticamente para nossa realidade escolar, nosso trabalho e o que podemos fazer diferente, melhorar.

Para qualificar as práticas realizadas em sala de aula, considerando as dificuldades e desafios do cotidiano escolar, enquanto professoras alfabetizadoras, necessitamos de momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, de troca de saberes e experiências, sem deixar de considerar nossas bases teóricas.

h) Como as crianças oriundas das classes populares podem encontrar na escola pública um espaço para sair desta condição de oprimidos?

> *Eu acho que a partir do momento que eles se sentem sujeitos participantes da escola, que não é mais o professor o único detentor do conhecimento, o único que tem a palavra, acho que as classes oprimidas [...] perceberam o papel delas, que podem participar e também exigir seus direitos. Eu vejo que a Escola*

> *cresceu nesse sentido, nessa percepção de que o aluno pode ser sujeito também da construção e ele participa da elaboração dos projetos. Que projetos vamos fazer esse mês? É interessante fazer com essa temática? Partilhar com eles. Nós temos sempre início da aula a roda de conversa, essa roda é justamente para a gente conseguir retirar deles o que é essencial a gente poder trabalhar nesse mês. Se por exemplo, surge ali [...] que seria interessante trabalhar a não-violência porque no bairro tem muito disso, então a gente vai elencar um projeto que [...] contempla essa realidade e eles percebendo que podem participar [...] isso é interessante* (P4).

> *Eu acho que é por aí que eles encontram um caminho mesmo. Eles vêm pra escola, eles trabalham com a gente, eles se afeiçoam a gente, eles veem que tem outros caminhos não só o do bairro, [...] que eles podem ter outro futuro, conhecer outras coisas, [...] perspectiva de vida, [...] para que tenham um futuro melhor* (P2).

> *[...] acho que a educação é um ponto fundamental para que as crianças cresçam, porque a gente fala com eles que mesmo eles sendo muito pequenos, eles podem mudar a realidade deles, [...] mas eles têm que estudar, porque o estudo é uma coisa que ninguém te tira, uma coisa que você vai ter para vida toda [...]* (P1).

As professoras descreveram em suas falas a escola como um espaço de esperança, de alimentar utopias para as crianças da comunidade escolar. A escola, a educação, os processos educativos formais ou não formais, neste contexto, são fundamentais para o trabalho reflexivo com as classes populares.

De acordo com Esteban (2007, p. 5),

> A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana.

Nesse sentido, a escola pública é um espaço que, quando possui a opção pela Educação Popular, busca desenvolver seu trabalho procurando a emancipação das crianças oriundas das classes populares para sair desta condição de oprimidos. Partindo das atividades do cotidiano, a escola possui uma função histórica de processos e movimentos de emancipação humana, de trabalho coletivo, de

participação, de socialização de saberes e, assim, por meio do encontro, se torna um espaço de estabelecimento de relações solidárias e de experiências democráticas.

Para Vale (2001), o educador comprometido com a superação da situação de oprimidos dos sujeitos das classes populares na escola pública trabalha em sua ação pedagógica buscando a transformação da sociedade por meio da participação dos sujeitos, coletivamente, na perspectiva do diálogo, da consciência crítica visando à emancipação dos sujeitos.

A escola pública tem auxiliado para sua libertação ou na manutenção da situação existente? Para esta pergunta obtivemos as seguintes respostas:

> *Eu acho que para a libertação. Porque eles [...]estão vivenciando um espaço novo, diferente [...] e tendo maior conhecimento tanto nas histórias, quanto nos projetos que são elaborados na escola, nas atividades que a gente trabalha com eles, então assim eles mudam o ponto de vista [...]* (P1).

> *Eu acho que está trabalhando para libertação [...] em fazer com que os alunos cresçam, que [...] aprendam, que os alunos tenham um futuro melhor* (P2).

> *Eu acho que para libertação, para eles evoluírem como seres humanos e saírem dessa metódica de que eles são da periferia e que eles não têm lugar nenhum no mundo, que ali é o lugar deles e eles não podem sair dali* (P5).

Pelas falas das professoras alfabetizadoras e da participação e observação em diferentes momentos do cotidiano escolar, percebemos que a escola pública neste contexto, tem se dedicado em suas atividades pedagógicas, rodas de conversa, de reflexão para que, por meio delas, a libertação dos sujeitos desta situação existente aconteça. Segundo Esteban (2007, p. 4), "[...]os estudantes das classes populares nos desafiam a tecer práticas pedagógicas favoráveis à manutenção do espaço conquistado e à ampliação da qualidade desta conquista, o que pode fortalecer as potencialidades emancipatórias da escola".

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, com os educandos das classes populares, o posicionamento político-pedagógico das professoras alfabetizadoras é fundamental para a vivência de experiências significativas que venham ao encontro da conquista deste espaço de libertação e emancipação. Consideramos que no contexto em que a escola está inserida, bairro de trabalhadores, periferia onde os desafios geralmente são cotidianos, as práticas

emancipatórias vivenciadas no espaço escolar auxiliam na ampliação dos horizontes destes sujeitos e busca de novas conquistas, permitindo aos educandos a possibilidade de se emanciparem.

Para Freire (1987, p. 34-35), "[...] A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca" e permanente luta na superação da contradição entre opressores-oprimidos e também, acreditando na libertação de todos, transformando, criando e recriando o mundo que a rodeia.

i) Que aspectos considera indispensáveis em sua prática pedagógica que contribuem para a emancipação dos sujeitos?

> *Muitos aspectos contribuem para formação do sujeito, mas o principal deles é como ser humano [...] hoje e amanhã [...]. Então a gente trabalha [...] o saber respeitar, [...] dar valor daquilo que eles têm[...] oriundos de diferentes classes, [...] valorizar as coisas que eles têm, [...] saber o valor do ser humano [...]. Para eles trabalharem no mercado tem que saber respeitar, cumprir horários, que não pode ficar falando palavrões no ambiente que eles estão. Aqui na escola a gente conseguiu que eles mudassem alguns comportamentos[...]. Que se eduquem assim e se respeitem um ao outro [...]* (P3).

> *Eu acho que a aprendizagem é o que a gente vivencia com eles, e quando a gente chega ao final [...] do ano e a gente vê que a gente conseguiu conquistar [...] eles são capazes de chegar onde eles querem. Então toda vez que converso com eles, sempre digo que eles são capazes, que eles vão chegar aonde eles querem, mesmo com todas as dificuldades. A gente cita inúmeras pessoas que tiveram muitas dificuldades na vida para chegar no objetivo [...] e o que eles querem, podem conquistar com certeza* (P1).

> *Eu acho que em primeiro lugar tudo funciona em cima do respeito e da justiça. Acho que se a criança é respeitada, será um adulto que terá respeito pelos outros e saberá respeitar as regras. Eu acho que tem que ter regra em tudo, [...] ter limites [...] com carinho [...] pelo carinho, pela dedicação, mostrar o caminho, eles aprendem* (P2).

De acordo com Vale (2001, p. 81), "[...] o ato de conhecer passa a ser algo que se dá de forma dinâmica e dialógica entre professor e aluno", perpassa pela sala de aula a vivência destas aprendizagens. Observamos que, em suas práticas pedagógicas, as professoras alfabetizadoras realizam um trabalho de conscientização e

que contribuem para emancipação de seus educandos, destacando as conquistas e as relações estabelecidas para o enfrentamento das dificuldades.

A escola pública como um espaço heterogêneo, de movimentos, de processos, nos desafia enquanto educadores para alcançarmos nossos objetivos investir em novas práticas pedagógicas, instigando os educandos em enfrentar suas dificuldades e superá-las. Assim, Freire (1987, p. 121) afirma que "os homens são seres da práxis", a nossa reflexão sobre o cotidiano é parte de nosso trabalho e nos auxilia nesta caminhada.

Para Esteban (2007, p. 4),

> [...] a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença. Nos entrelaçamentos cotidianos se redefinem as relações, criam-se possibilidades alternativas de partilha do poder e do saber, constituindo processos, práticas, projetos, esperanças coletivamente tecidos. Tecido em cujas tramas também podem ser encontrados o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, porém compreendidos como características das interações humanas e não como incompetência de alguns sujeitos individualizados e descolados do contexto do qual participam.

Portanto, é por meio das relações estabelecidas, nos entrelaçamentos cotidianos, que a escola pública se consolida como um espaço de Educação Popular. Quando as professoras alfabetizadoras falam sobre a importância das regras, da alimentação de sonhos e esperanças, do respeito, do comportamento dos estudantes, da valorização dos conhecimentos e das aprendizagens, percebemos como estes processos pedagógicos acontecem no cotidiano escolar. Muitas vezes parecem atitudes simples, no entanto, não são. São complexas, pois trabalham com o respeito à cultura e aos sonhos dos sujeitos.

Seguimos questionando: que limites encontram no cotidiano que dificulta seu trabalho enquanto professora alfabetizadora?

> *O que mais nos dificulta é a falta de interesse [...] pela família em si. [...] Porque a gente sabe que futuramente se essas crianças não estiverem estudando, elas vão ser mais uma a estar ali na comunidade, a estar fazendo alguma coisa errada. Então, eu acho nossa dificuldade maior seria a preocupação que a família deveria ter com seus filhos, com a aprendizagem deles e querer o bem deles* (P1).

> *Aqui eu acho que é a falta de comprometimento dos pais com os alunos. Quando a gente chama que tem para resolver com os alunos eles não aparecem, são bem omissos com os filhos, às vezes por falta de tempo, e às vezes nem por causa disso, é porque realmente não querem vir e se preocupa com os alunos[..]. Eu acho que a família [...] faz bastante falta para eles* (P5).

> *Acho que um dos grandes limites é justamente com a questão da frequência porque [...] se não tem o adulto responsável que acorde essa criança e a motive [...] para vir para escola ela não vem, de espontânea vontade [...]. Então uma dificuldade que estamos enfrentando hoje é justamente com as ausências [...] dos alunos, aí faltou hoje, faltou amanhã, ele já perdeu o andamento da sequência da semana, isso prejudica [...]. E, às vezes, é mesmo aluno que falta, então manda FICAE, liga para o Conselho Tutelar e aí os pais não se responsabilizam, o aluno continua não vindo para a escola. [...] os outros vão caminhando, vão rendendo, mas aquele fica sempre perdidinho atrás. Então eu acho que o desafio maior é essa frequência dos alunos* (P4).

Ao ouvirmos esses relatos das professoras alfabetizadoras, pudemos compreender o quanto a escola pública é um espaço importante para a comunidade na qual está inserida, a fim de superar estes limites que estão presentes no cotidiano escolar, de acordo com Freire (1987), por meio de práticas problematizadoras, de aprendizagens, de diálogo, de movimentos e alimentando esperanças. Quando pensamos a escola pública como um espaço de Educação Popular, esses limites elencados nos fazem refletir. Zitkoski (2000) indica que a vivência da educação popular pelo povo está carregada de saberes que necessitam ser problematizados, pois pelo diálogo os sujeitos se organizam na luta pela igualdade de direitos para todos.

Quando fazemos esta ligação do princípio da Educação Popular apresentado por Zitkoski (2000) e os relatos das professoras alfabetizadoras, percebemos que o enfrentamento destes limites e dificuldades do cotidiano escolar é um desafio a ser encarado por meio do diálogo, da problematização, da valorização dos saberes e a organização dos sujeitos nesse contexto, buscando por meio da teia de relações com a comunidade o fortalecimento do coletivo.

As relações democráticas na escola têm como objetivo básico:

> praticar o conceito de uma educação dialógica, onde o conhecimento se constrói na interação entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo entre os saberes,

> na convivência das diferenças, na aprendizagem crítica, permitindo a intervenção transformadora da realidade (AZEVEDO, 2005, p. 77).

Assim, essas relações estabelecidas requerem a participação e essa não se dá em "toque de mágica", ela é um processo de interação entre os sujeitos, exige rigorosidade e amorosidade no trabalho desenvolvido. Podemos afirmar que as professoras alfabetizadoras têm consciência dessa situação que dificulta seu trabalho e anseiam pela sua superação.

j) O que a escola almeja alcançar por meio do processo de alfabetização? As professoras alfabetizadoras deram as seguintes respostas:

> *É, a gente acha que eles não precisam ficar neste mundo deles, com problemas, com drogas [...]. A gente quer que eles tenham um futuro, tanto os professores quanto a direção da escola sempre conversamos nas reuniões, que eles não precisam ficar aqui, eles podem partir para mais longe, almejar coisas melhores, [...] e é isso que a gente quer para eles* (P2).

> *[...] que eles saiam todos alfabetizados e isso é o maior sonho do professor [...]. A gente almeja que todos estejam alfabetizados e saiam lendo, escrevendo [...]* (P3).

> *Acho que esses alunos mais emancipados, mais conscientes não aceitando qualquer coisa que venha, que sejam mais questionadores e críticos. A gente já está vendo toda mobilização enquanto país, justamente os jovens se mobilizando contra a corrupção e isso é muito bonito, [...] influenciando as novas gerações, agora crianças, que também num país onde as pessoas estão discutindo mais, as pessoas estão perdendo o medo de falar, estão colocando para fora o que realmente sentem e com a criança mesma coisa* (P4).

> *Eu acho que ela quer ter um ser pensante, que a gente quer formar pessoas que tenham opinião, que saibam se expressar, não que sejam omissos e que abaixem a cabeça e que sempre digam amém para tudo* (P5).

No contexto em que a escola está inserida, o posicionamento político das educadoras e as ações educativas desenvolvidas voltadas à alfabetização, à criticidade, à reflexão, à problematização das dificuldades encontradas no cotidiano dentro e fora da escola são fundamentais para a *conscientização* dos sujeitos e para que possam alimentar suas utopias. A escola almeja, por meio do processo de alfabetização, seres críticos e participativos, valorizando sua leitura de mundo

e não somente a leitura da palavra. Zitkoski (2000) apresenta, em seu princípio 7, que a Educação Popular envolve um trabalho de conscientização. Trabalho esse que acontece a partir da reflexão e compreensão das contradições sociais existentes nesse contexto.

Para Freire (1987), a consciência é construída por meio de um processo reflexivo de problematização dialógica do mundo que a rodeia e nas relações estabelecidas com o coletivo. Neste sentido, por meio do processo de alfabetização as professoras alfabetizadoras, no contexto da escola pública, buscam a emancipação dos sujeitos por meio de seu trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

k) Você acha que seria importante ter uma proposta de formação continuada para os professores alfabetizadores na escola que considerasse o contexto no qual ela está inserida?

Partindo das falas das professoras alfabetizadores, tivemos as seguintes respostas em relação ao contexto e a formação continuada:

> *Com certeza [...] tudo o que é para ampliar o conhecimento acho que sempre é bem-vindo, tanto para o aluno, como para o professor. Então o planejamento sempre ele é bem-vindo porque cada um tem uma ideia, cada um tem uma forma de trabalhar e quando você vê que um professor tem uma forma diferente e você pode ocupar essa forma para trabalhar na tua turma eu acho que é de muito grande valor, de experiência, só vai acrescentar no teu trabalho* (P1).

> *Eu acho que seria interessante, como esse Pacto que a gente participou, era muito interessante. Acho que a gente tem até uma ideia que tu até aplicou (SIC) um outro ano, uma coisa tu esqueceu de repente alguém apresenta e tu diz, nossa isso eu já fiz, vamos retomar que isso daí é bom. Quando o aluno aprende é prazeroso; o aprendizado com muitas ideias é interessante* (P2).

> *Ah, isso com certeza, que isso faz muita falta se tivesse um novo olhar para a alfabetização, para os professores da alfabetização, [...] aprenderam um monte. Mas [...] alguns professores que podiam ir e os outros ficaram. Então se tivesse um olhar diferenciado para esses professores de alfabetização, nossa escola teria mais sucesso porque, é os pequenos que a gente começa a ter resultados, então faz falta* (P3).

> *É o que a gente já faz, eu acho... Eu vejo que a escola já faz essa caminhada de formação tendo esse olhar para a realidade, para o contexto. Mais formação, eu acho que às vezes a gente tem até formação demais, na prática do dia a dia*

> *a gente aprende muito mais do que qualquer formação, não tirando o papel formativo e que a gente tem sempre que estar atualizado com o conhecimento e tudo, mas eu vejo que, às vezes, as formações que nos são apresentadas não trazem muito, não agrega muito, para o que a gente realmente precisa. Então, às vezes, [...] a gente vem para uma formação que não é aquilo que a gente imaginava ser, [...] a gente se decepciona. Agora se tiver uma formação que realmente contemplar a realidade do professor, tendo em vista antes uma conversa com professor para ver o quê que realmente ele está precisando e quais são os seus desafios, aí sim, é outra coisa, né. Agora vim só para cumprir uma carga horária ou porque tem que falar certo tema e tem que constar lá no papel que você falou, não é bem [...] a formação que a gente espera* (P4).

> *Acho que sim, como a gente tem bastante crianças que são NEEs*[6]*, ou que têm dificuldade de aprendizagem e outras coisas, tem bastante professor que vem para a escola e não conhece essa realidade, então algumas práticas, algumas coisas seriam interessantes referente a elas e também nos ajudariam. Também tem crianças que não têm problema nenhum, que faz diagnóstico e faz avaliações e não dá diagnóstico nenhum. Como trabalhar com elas se elas têm certas dificuldades? Como exercer a função do ensinar a elas nessa fase?* (P5).

Apresentamos anteriormente a opinião de todas as professoras alfabetizadoras da escola pesquisada. Notamos que há contradições nas falas, enquanto algumas consideram a formação continuada um espaço importante e outras consideram que: *"[...] às vezes a gente tem até formação demais, na prática do dia a dia a gente aprende muito mais do que qualquer formação[...]"*. Acreditamos que essas respostas são importantes para este estudo, pois, partindo delas, é que nos desafiamos a pensar um processo de formação continuada considerando o contexto escolar.

Segundo Gadotti (2007), no processo de emancipação e libertação, a educação tem um papel social importante, por meio dela e da formação é possível pensar criticamente sobre nossa ação pedagógica cotidiana. Nesse sentido, os processos de formação continuada realizados no contexto escolar nos permitem refletir e ressignificar nossa prática considerando o contexto social em que esta está inserida.

Segundo Streck *et al.* (2014, p. 100),

---

6 Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

> [...] o educador popular é um sujeito que, em sua trajetória de vida, fez a opção de percorrer um caminho alternativo em defesa de um projeto de sociedade muito particular. Na relação com os grupos populares, demonstra compromisso aliado a sentimentos de pertencimento, vinculação e identificação, considerando-se um potencializador de processos emancipatórios.

A perspectiva da Educação Popular é uma âncora para o educador popular que dá suporte às suas opções políticas, pedagógicas e de vida. Ao demonstrar este comprometimento com as classes populares, enquanto sujeito, manifesta também o caminho pedagógico a ser trilhado por meio da leitura crítica da realidade e as possibilidades de emancipação. Nóvoa (2002, p. 38) considera que "a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente". Essa mudança educacional depende da formação contínua dos(as) professores(as) e contribui para a profissionalização docente, constituindo novas experiências e saberes, assumindo uma atitude de rigorosidade e competência que gera profissionais que buscam a transformação social por meio de suas práticas pedagógicas.

l) O que mais você gostaria de destacar sobre seu trabalho no cotidiano escolar?

> *[...] aqui é uma realidade que não condiz com as outras escolas[...]. Mas são crianças normais como todas as outras, têm as suas rebeldias, têm os seus aprendizados, têm as suas dificuldades. Eu acho que a gente só teria que prezar um pouco mais o ser humano, a gente inclui eles, mas nem sempre esse incluir é colocar eles na sociedade como pessoas. Às vezes, eles dizem: eu vou para cidade de Erechim e, não vou para cidade, eles vão para o centro, sair do bairro e vão para lá. Porque eles não se sentem [...] inseridos, se sentem excluídos numa sociedade, eu acho que essa parte tem que se trabalhar bastante* (P5).

> *Olha eu sou uma professora apaixonada pelo que faço[...]. Eu exijo e dou respeito, pois a pessoa que tem respeito pelo outro constrói uma qualidade de vida melhor* (P2).

> *[...] hoje ser professor é mais do que amor pela camiseta né, porque não tem mais [...] aquele status oh professor, que era valorizado. A gente continua porque acredita na possibilidade de mudança dentro da educação através da educação. Mas a gente for olhar, enquanto professor, às vezes a gente se decepciona muito com o contexto sociopolítico, pela não valorização da educação, [...] então, às*

> *vezes que a gente se pergunta: que país é esse que não valorizam a escola? Que não valoriza seu professor? E isso desanima, a gente que está na caminhada. Eu sempre de manhã eu tenho que ter presente o que realmente eu quero para minha vida sendo professora, então essa pergunta sempre me faço. [...] Eu estou trabalhando com as crianças e até hoje estou firme e gosto, porque justamente eu vejo que tem um retorno por parte das crianças [...] nós vamos ficar marcados na história deles e eles vão ficar marcados na nossa história, então eu acho que isso que é a base para mim continuar, enquanto professor. Não existe dinheiro nenhum que pague o prazer de você ver um aluno seu que você conseguiu alfabetizar hoje e lá futuramente te encontrar na rua e te dizer: Oi profe, lembra de mim? Às vezes, tu nem lembra do aluno, não sabe nem o nome, mas eles sabem. Então esse reconhecimento que me fortalece enquanto professor para continuar a caminhada [...] isso que é o fundamental* (P4).

> *No meu dia a dia eu vejo [...] que eles deveriam se preocupar mais com a aprendizagem porque muitas vezes o professor tenta e faz de várias formas, mas eles não demonstram iniciativa e nem vontade própria, então isso é o que mais dificulta o trabalho do professor [...]. Eu acho que talvez a família mostre que escola não seja a principal coisa para a vida deles, que eles têm outros meios para trabalhar e futuramente, ter o seu ganha pão. Então eu acho que a preocupação maior nossa é que o aluno viesse para a escola com mais interesse, mais vontade de aprender* (P1).

> *Olha nosso trabalho aqui na escola é [...] muito bom, graças a Deus. Tem um grupo muito bom de professores, a convivência é [...] muito boa, é mesmo uma família. A gente se ajuda uma à outra, um trabalho [...] maravilhoso. [...] os alunos, os professores demonstram aquele amor, aquele carinho, no dia a dia. A gente conseguiu que eles fizessem a oração do almoço e eles aprenderam a fazer isso, aprenderam a fazer silêncio na hora do almoço, a respeitar o colega [...], então nosso cotidiano é [...] maravilhoso* (P3).

Em função dessa realidade, muitas vezes, os indivíduos não se sentem parte deste espaço, sentem-se excluídos socialmente. O trabalho da escola pública nesse contexto das classes populares é desafiador, comprometedor, que exige paciência e responsabilidade. Enquanto educadoras alimentamos esperanças e sonhos, que conduzem à mudança da sociedade por meio da educação. Nesse sentido, precisamos acreditar cada vez mais em nosso trabalho, enfrentar as dificuldades e lutar cotidianamente pela emancipação dos sujeitos.

A partir das reflexões que realizamos neste estudo, nos cabe pensar sobre a questão central que nos moveu: como vem sendo desenvolvida a formação

continuada de professores(as) alfabetizadores(as), que atuam na escola pública estadual em Erechim?

4.2.2 Síntese da análise dos dados

Por meio das observações e da participação no ambiente escolar, constatamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras passam por diferentes momentos e estratégias. Podemos destacar que a alegria e o entusiasmo com o processo de aprendizagem de cada criança, sempre esteve presente. A vivência de espaços coletivos de reflexão, problematização da realidade, participação e diálogo entre professoras e crianças também são parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, o processo de alfabetização vem sendo construído a partir de experiências significativas neste contexto.

Considerando que as professoras alfabetizadoras utilizam "diferentes métodos" para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças, partindo dos temas gerados nos momentos das assembleias, não nos sentimos seguros em dizer que trabalham com temas geradores na perspectiva do letramento. Quando refletimos sobre a formação continuada destas professoras alfabetizadoras que atuam na escola pública de Erechim, de acordo com seus relatos, sentimos a necessidade de pensarmos coletivamente com o grupo, momentos de reflexão sobre a prática conforme o interesse do grupo. Assim, ao refletir juntamente com o grupo, podemos construir uma proposta de intervenção que contemple a real necessidade das alfabetizadoras.

Freire (2005, p. 80), no livro "A educação na cidade", apresenta seis princípios básicos do programa de formação de educadores da Secretaria Municipal Educação de São Paulo:

> 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
>
> 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
>
> 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
>
> 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

> 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
>
> 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
>
> - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
> - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
> - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 2005, p. 80).

Esses princípios básicos que Freire apresentou devem ser considerados ao pensarmos a construção de uma formação continuada para as professoras alfabetizadoras da escola, refletindo e dialogando sobre a prática pedagógica e os aportes teóricos que contemplam este contexto histórico no qual a escola está inserida. Finalizando esta reflexão e análise dos dados, vamos sistematizar de maneira simples, partindo da intenção deste trabalho, dos objetivos específicos, das falas das professoras alfabetizadoras, da observação, da participação e vivência no contexto escolar da escola pesquisada.

4.2.3 Síntese do Estudo de Caso

Compreender o contexto social no qual está inserida a escola pesquisada, identificando a presença das classes populares nas turmas de alfabetização.

O contexto social em que a escola pesquisada está inserida é composto pela presença de crianças nas turmas de alfabetização oriundas das classes populares, do bairro de trabalhadores, muitas vezes com limitações e dificuldades, como o acompanhamento cotidiano do desenvolvimento da criança na escola.

Identificar como ocorre a ação pedagógica realizada na escola, observando a prática pedagógica e o processo de formação continuada dos(as) educadores(as) e quais as possibilidades que ela oferece.

A ação pedagógica realizada na escola acaba ocorrendo de forma não efetiva como um processo. A prática pedagógica busca a problematização do contexto vivido pelas crianças, entretanto, o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras não está a contento de todas, pois, em muitos momentos, segundo relatos, acabam sendo momentos de planejamento, de troca de recados, de conversa sobre alunos e de resolução de problemas e, o processo de formação propriamente dito, acaba nem sempre acontecendo.

Nesse sentido, todas as professoras alfabetizadoras consideram que a formação continuada, com troca de experiências, reflexão sobre a prática realizada e estudo de textos traria possibilidades de melhoria para o trabalho realizado no cotidiano escolar com as crianças.

Examinar como o processo de alfabetização das crianças é realizado com vistas à sua emancipação.

Durante o processo de alfabetização realizado na escola pública no contexto das classes populares, as professoras utilizam diferentes metodologias e estratégias para que isso ocorra, visando à emancipação dos sujeitos, partindo das dificuldades das crianças, da roda de conversa e problematização das situações vividas pelas crianças no cotidiano. Em suas práticas pedagógicas, as professoras alfabetizadoras relatam que por meio da aprendizagem e das relações estabelecidas com as crianças na escola procuram a emancipação, a conscientização, o alimento de esperança de novos horizontes e também, a libertação dos sujeitos.

Construir uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores da escola pesquisada, considerando o aporte teórico da Educação Popular e o Estudo de Caso realizado.

As professoras alfabetizadoras sentem a necessidade de um processo formativo que trate do seu cotidiano sobre a alfabetização das crianças e suas dificuldades. Nesta realidade empírica da escola, após o estudo de caso e considerando o aporte teórico da Educação Popular, notamos a necessidade de construirmos com as professoras alfabetizadoras uma proposta de formação continuada que contemple suas especificidades, da escola e da sua realidade.

De acordo com a síntese apresentada, acreditamos que este estudo possa contribuir com a necessidade da escola pública pesquisada, buscando superar as situações-limite encontradas neste contexto e também na ação pedagógica realizada pelas professoras alfabetizadoras. Nessa perspectiva, a formação continuada das professoras alfabetizadoras com vistas à alfabetização das crianças das classes populares na escola pública requer uma reflexão sobre o comprometimento político com esta realidade histórica buscando a qualificação das práticas pedagógicas realizadas neste espaço.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que deu origem a este livro, construída considerando o desejo de avançar no processo de produção intelectual e partindo das inquietações das experiências vivenciadas no contexto escolar, vivemos momentos significativos de reflexão, aprendizagens que nos desafiaram a (re)pensar sobre nossa prática escolar cotidiana e os processos de formação continuada que nos constituem educadores. Experiências estas, vivenciadas durante o curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Segundo Freire (2005, p. 135), "[...] a teoria é indispensável à transformação do mundo". Nesse sentido, a relação de coerência entre teoria e prática no cotidiano escolar é fundamental para a compreensão crítica do trabalho realizado no contexto histórico no qual a escola está inserida, enquanto educadores. Buscamos responder alguns questionamentos que viessem ao encontro da temática a ser debatida, em relação ao modelo de formação continuada existente na escola, quanto ao processo de alfabetização e também sobre a condição da escola pública voltada às classes populares enquanto um espaço de possibilidade de emancipação dos sujeitos.

Partindo das problematizações, percebemos que a escola se constitui como um espaço importante para a comunidade onde está inserida, considerando-a como um lugar de processos educativos que fortalece a possibilidade de emancipação dos sujeitos e de alfabetização, tendo como ponto de partida a realidade vivenciada pelas crianças. Observamos também que a escola pública pesquisada

possui algumas necessidades no que se refere aos processos de formação continuada das professoras alfabetizadoras.

Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, buscamos responder à seguinte questão central: como vem sendo desenvolvida a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as), que atuam na escola pública estadual em Erechim? Assim, percorremos esta caminhada vislumbrando a elaboração de um diagnóstico com a análise dos dados obtidos, considerando os objetivos propostos, nesta realidade empírica. Constatamos a necessidade da construção de uma proposta de intervenção que seja adequada às professoras alfabetizadoras, visando à formação continuada e refletindo sobre a alfabetização das crianças das classes populares na escola pública.

De acordo com Vale (2001, p. 61), a "educação pública popular, como toda prática social, está submetida a limites [...] – sociais, políticos, econômicos, ideológicos, enfim, são limites históricos". Portanto, sendo histórica e estando submetida a limites, "toda prática se dá num espaço que, sendo social, é um espaço histórico, um espaço político e contraditoriamente também um espaço gerador de possibilidades" (p. 61).

A educação pública popular como um espaço social e gerador de possibilidades enfrenta os limites e os desafios que se apresentam em seu cotidiano por meio de sua função educativa histórica. A escola pública, por meio de suas práticas pedagógicas transformadoras, possibilita, segundo Streck *et al.* (2014), a construção de uma sociedade na perspectiva da Educação Popular que perpassa pela reflexão sobre as experiências dos oprimidos. Streck *et al.* (2014, p. 93) afirmam que "a Educação Popular possibilita o diálogo de saberes populares, da cultura popular com os saberes/conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente".

Buscamos compreender como a formação continuada de professores pode contribuir para a alfabetização das crianças oriundas das classes populares na escola pública, auxiliando para sua emancipação enquanto sujeitos. Identificamos como ocorre a ação pedagógica realizada na escola, observando a prática pedagógica e o processo de formação continuada dos(as) educadores(as) e quais as possibilidades que ela oferece. Os dados foram coletados a partir da observação participante, do convívio no ambiente escolar e também das falas das professoras alfabetizadoras, o que tornou possível essa identificação.

Seguimos examinando como o processo de alfabetização das crianças é realizado com vistas à sua emancipação, considerando a leitura de mundo, a

realidade vivida pelas crianças, os processos de problematização crítica por meio do diálogo, refletindo sobre as situações vivenciadas neste contexto. Também foi considerada a participação das crianças no desenvolvimento das atividades realizadas na escola pública na perspectiva da Educação Popular.

E, finalmente, nos propomos a construir, futuramente, uma proposta de formação continuada com as professoras alfabetizadoras da escola pesquisada, considerando o aporte teórico da Educação Popular, suas necessidades, partindo do Estudo de Caso realizado. Assim, no contexto escolar pesquisado, buscamos compreender o processo de alfabetização das crianças das classes populares na escola pública, considerando a perspectiva emancipatória de Paulo Freire. Nesse processo, Freire (2005) aponta que a prática educativa nunca é neutra, sempre política, então precisamos buscar o desenvolvimento de uma prática coerente com o que acreditamos, pois tanto a prática quanto a teoria têm saberes que ensinam. Assim, se buscamos contribuir com a qualificação do processo de alfabetização das crianças das classes populares na escola pública, buscamos em nossa ação pedagógica refletir sobre a prática realizada dentro de uma perspectiva teórica da Educação Popular.

Para Streck *et al.* (2014, p. 86), os educadores populares ou as professoras alfabetizadoras, no caso, neste projeto emancipatório, precisam ter o "sentimento de pertença ao grupo" para se ter o comprometimento e a responsabilidade com este processo. O educador popular pode ser compreendido, ainda segundo os autores, "como a chave do processo, a qual lhe permite potencializar possibilidades de uma mudança na realidade provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços nos quais o novo seja procurado, construído e refletido" (STRECK *et al.*, 2014, p. 87).

Nesse viés, o educador popular acredita e carrega dentro de si sonhos de transformação, de cidadania que se constrói e se consolida a partir da problematização, do movimento, da ação pedagógica, compreendida como a prática em sala de aula e a formação continuada realizada no cotidiano escolar. A escola pública é um espaço importante nesta realidade por realizar em sua prática pedagógica experiências significativas de participação, diálogo, conscientização, reflexão, considerando a opção político pedagógica da Educação Popular e a perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, o roteiro para uma proposta de intervenção (Apêndice B) foi sendo construído partindo da observação, do acompanhamento e das entrevistas

realizadas com as professoras alfabetizadoras durante o ano de 2016, considerando nossos aportes teóricos, a importância dos processos educativos e da constituição de professoras reflexivas. Nesse processo construtivo, procuramos ter o cuidado de prever a autonomia na organização dos momentos de leitura e reflexão pensando no cotidiano escolar e suas demandas. Nossa proposta contempla professoras reflexivas e a possibilidade de criar e recriar espaços para que elas reflitam sobre suas práticas.

Certamente somos provocados constantemente para a realização de outros estudos e novas pesquisas no campo da Educação Popular, que venham a contribuir com a ação pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Pensando assim, concluímos que o que nos move como educadores populares e pesquisadores é o que nos compromete enquanto sujeitos e, por isso, nos faz buscar contribuir com a educação, com os processos de formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) das escolas públicas, como um instrumento de crescimento pessoal, profissional e também enriquecimento do trabalho desenvolvido na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEE** BA – Educação e Contemporaneidade, Salvador: v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AZEVEDO, José Clovis de. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 34. reimpressão. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 30-32.

CALDART, Roseli Salete *et al*. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Paulo Freire um educador do povo**. 2. ed. Veranópolis: ITERRA, 2001.

CUNHA, Luís Antônio. **Associação Brasileira de Educação (ABE)**. s.d. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe. Acesso em: 27 maio 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO IRANY JAIME FARINA. **Projeto Político Pedagógico**. Erechim: documento digitado, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. CEDES**, v. 27, n. 71, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100002. Acesso em: 15 set. 2016.

FERREIRA, Alice Fontes; VIANA, Gilvania Clemente; CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira; SANTOS, Tarsis de Carvalho. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador/BA. **Anais Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande PB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. Escola. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 154-156.

GOLDAR, Maria Rosa. Educação Popular na América Latina e no Caribe: buscas e desafios para uma alternativa de educação para a transformação social, política, educacional e a educação dos trabalhadores. *In*: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014. p. 117-135.

LINS E SILVA, Patrícia Konder. **Breve Histórico**. 2009. Disponível em: http://www.abe1924.org.br/quem-somos. Acesso em: 18. out. 2016.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992. p. 146-189.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Fonte Digital, 1999. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf. Acesso em: 13 jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. 4ª impressão. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento**: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. X ANPED SUL, 10, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-141.

PALUDO, Conceição; MACHADO, R. de C.; SILVA, A. W. P. da. Construção da escola pública e popular como processo de resistência. *In*: GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos Roberto da Silva (org.). **Marx e a educação**: trabalho, natureza e conflitos. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 114-130.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes Populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Curitiba: CRV, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-134.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 - 1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In*: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT Edla; SOBOTTKA Emil A (org.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva Publicações, 2005. v.1, p. 11-30.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine dos; LEMOS, Marilene; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da Refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: URI, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-371.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS)

1) **Dados pessoais:**

Apresenta-se: idade, estado civil, lugar de nascimento e moradia, escolaridade atual, situação laboral.

2) **Aspectos da profissão de Professores(as) Alfabetizadores(as):**

* Compreender o contexto social no qual está inserida a escola pesquisada, identificando a presença das classes populares nas turmas de alfabetização;

- Qual turma do ciclo de alfabetização você atende?
- Quanto tempo de experiência você tem na área da educação e, especialmente, no ciclo de alfabetização?
- Quantas crianças têm em sua sala de aula? Como as caracteriza no contexto em que estão inseridas?
- Qual a função da escola pública nesta comunidade em que está inserida?
- Como você caracteriza a realidade em que a escola está inserida?
- Em que momentos ocorre a participação dos pais na escola?

* Identificar como ocorre a ação pedagógica realizada na escola, observando a prática pedagógica e o processo de formação continuada dos(as) educadores(as) e quais as possibilidades que ela oferece;

- Qual seu vínculo com a escola e como chegou até ela?
- Como realiza o processo de desenvolvimento da alfabetização em sala de aula?
- Quais autores (teorias) fundamentam sua prática?
- Enquanto educadora, conte-nos: como realiza sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula?
- Como ocorre a ação pedagógica (prática pedagógica e o processo de formação continuada) na escola?
- Quais possibilidades a ação pedagógica realizada na escola oferece para o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar?
- Participou dos encontros de formação do PNAIC? Como os avalia?

- Quais são os momentos de formação continuada oferecidos pela escola? Como eles ocorrem?

* Examinar como o processo de alfabetização das crianças é realizado com vistas à sua emancipação;

- Você considera que a formação continuada dos professores traz contribuições para a alfabetização das crianças?

- Como a formação continuada dos professores tem se preocupado com a alfabetização?

- Como as crianças oriundas das classes populares podem encontrar na escola pública um espaço para sair desta condição de oprimidos?

- A escola pública tem auxiliado para sua libertação ou na manutenção da situação existente?

- Que aspectos considera indispensáveis em sua prática pedagógica que contribuem para a emancipação dos sujeitos?

* Construir uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores da escola pesquisada, considerando o aporte teórico da Educação Popular e o Estudo de Caso realizado.

- Que limites encontra em seu cotidiano que dificulta seu trabalho enquanto professora alfabetizadora?

- O que a escola almeja alcançar por meio do processo de alfabetização?

- Você acha que seria importante ter uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores na escola que considerasse o contexto no qual ela está inserida?

- O que mais gostaria de destacar sobre seu trabalho no cotidiano escolar?

APÊNDICE B – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ementa:

Compreender a importância de um espaço de reflexão sobre a ação pedagógica, considerando a realidade vivida pelas crianças das classes populares na escola pública, no intuito de construir uma proposta de intervenção com as professoras alfabetizadoras, a fim de desenvolver um processo formativo na escola, considerando os aportes teóricos da alfabetização e da Educação Popular.

1º Momento: Retorno da pesquisa à escola e às professoras alfabetizadoras

Para este momento, será encaminhada uma cópia do trabalho e disponibilização em formato digital para as professoras alfabetizadoras.

2º Momento: Etapa formativa

Apresentar o resultado preliminar da pesquisa, pois as professoras alfabetizadoras foram essenciais para isso e, após, abrir para o debate dos dados analisados.

3º Momento: Construção da proposta de intervenção

Cumprindo com um dos objetivos da minha pesquisa, vamos construir uma proposta de formação continuada com as professoras alfabetizadoras, trazendo algumas possibilidades:

a) Partindo do que as professoras alfabetizadoras estão nos dizendo para esta construção.
b) Possibilidade de acompanhamento da universidade (UFFS) junto à escola, em momentos de leituras dirigidas.
c) Pactuado com a escola, parceria, partindo das demandas concretas, fazendo um trabalho com a escola, num contexto da EP.
d) Lembrar que o foco do trabalho é a alfabetização das crianças das classes populares na escola pública.
e) Cenários formativos, por exemplo: a realização de leituras, partindo da realidade do professor do estado e dialogando com as demandas da escola.
f) Pensando na possibilidade de ingresso no Mestrado Profissional em Educação como uma forma de formação continuada.
g) Organização coletiva dos momentos de formação continuada com o grupo de professoras alfabetizadoras.

SUGESTÃO DE LEITURAS

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 37-60.

GOLDAR, Maria Rosa. Educação Popular na América Latina e no Caribe: buscas e desafios para uma alternativa de educação para a transformação social, política, educacional e a educação dos trabalhadores. *In*: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014. p. 117-135.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. 4. imp. São Paulo: Melhoramentos, 2014. Capítulo 1. Revisão de antigas formas de alfabetizar, p. 19-42.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento**: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. X ANPED SUL, 10, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-141.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine dos; LEMOS, Marilene; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

Reitor	Marcelo Recktenvald
Vice-Reitor	Gismael Francisco Perin
Chefe do Gabinete do Reitor	Rafael Santin Scheffer
Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura	Charles Albino Schultz
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	Nedilso Lauro Brugnera
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas	Claunir Pavan
Pró-Reitora de Extensão e Cultura	Patricia Romagnolli
Pró-Reitor de Graduação	Jeferson Saccol Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Clevison Luiz Giacobbo
Pró-Reitor de Planejamento	Everton Miguel da Silva Loreto
Secretário Especial de Laboratórios	Edson da silva
Secretário Especial de Obras	Fábio Correa Gasparetto
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	Ronaldo Antonio Breda
Procurador-Chefe	Rosano Augusto Kammers
Diretor do *Campus* Cerro Largo	Bruno Munchen Wenzel
Diretor do *Campus* Chapecó	Roberto Mauro Dall'Agnol
Diretor do *Campus* Erechim	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Diretor do *Campus* Laranjeiras do Sul	Martinho Machado Júnior
Diretor do *Campus* Passo Fundo	Julio César Stobbe
Diretor do *Campus* Realeza	Marcos Antônio Beal

Diretor da Editora UFFS	Antonio Marcos Myskiw
Chefe do Departamento de Publicações Editoriais	Marlei Maria Diedrich
Assistente em Administração	Fabiane Pedroso da Silva Sulsbach

Revisão dos textos
Autora
COMUNICA (Agência de Comunicação EIRELI)

Preparação e revisão final
Marlei Maria Diedrich

Projeto gráfico e capa
Mariah Carraro Smaniotto

Diagramação
COMUNICA (Agência de Comunicação EIRELI)

Divulgação
Diretoria de Comunicação Social

Formato do e-book
e-Pub, Mobi e PDF

Obra decorrente de dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE)

Edital Nº 430/GR/UFFS/2020 – Seleção de obras dos Programas de Pós-Graduação da UFFS a serem publicadas pela Editora UFFS

Resultado publicado pelos editais Nº 391/GR/UFFS/2021 e Nº 434/GR/UFFS/2021

T637a Todero, Marissandra
A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores (as) / Marissandra Todero. – Chapecó : Ed. UFFS, 2022.

ISBN: 978-65-5019-038-5 (PDF)
978-65-5019-035-4 (MOBI)
978-65-5019-036-1 (EPUB)

1. Educação 2. Alfabetização 3. Letramento 4. Escola pública 5. Formação de professores I. Título

CDD: 372.412

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Bibliotecas – UFFS
Franciele Scaglioni da Cruz
CRB - 14/1585